

Lecciones éticas y ciudadanas de los Pueblos Mayas para el mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador

Lessons for Ethics and Citizenship of the Maya Peoples for the World: Political Philosophy and Methodologies of an Educational Project

María BERTELY

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS/México)
bertely@ciesas.edu.mx

Recibido: 27 de septiembre de 2006

Aceptado: 15 de octubre de 2006

Resumen

Este artículo expone algunos de los resultados del proyecto “Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe de Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas”. En la primera parte, la autora describe el contexto en que se desarrolló este proyecto, la filosofía política que lo inspiró, así como la metodología utilizada, con particular énfasis en: (1) el ejercicio de la dominación-subordinación en las relaciones interculturales, (2) las expresiones implícitas de una praxis de resistencia activa en la vida práctica de las sociedades indígenas y (3) los enfoques inductivos (Gasché, en prensa a y b), cualitativos (Glasser y Strauss, 1967), etnográficos (Bertely, 2000a) y evocativos (Podestá, 2002 y 2003; Lindenberg, 1996) aplicados. La segunda parte del artículo sistematiza los resultados de las etapas experimental y la dedicada al diseño del material educativo, al interior de un proyecto fundado en el interaprendizaje y la colaboración entre educadores indígenas y especialistas no-indígenas.

Palabras clave: educación ética, ciudadanía intercultural bilingüe, alfabetización-territorial, jurídica, democracia activa.

Abstract

This article describes some of the results of the project entitled “Intercultural conflict, education and active democracy in Mexico: Citizenship and indigenous rights in the bilingual and intercultural pedagogical movement of the Los Altos, Northern and Lacandon Rainforest Regions of Chiapas”. The first part describes the context in which this project was developed, the political philosophy that inspired it, as well as the methodology used, with particular emphasis on: (1) do-

mination-subordination in intercultural relations; (2) the implicit expressions of a praxis of active resistance in the practical lives of indigenous societies, and (3) the various approaches applied, viz. inductive (Gasché, forthcoming a & b), qualitative (Glasser and Strauss, 1967), ethnographic (Bertely, 2000a), and evocative (Podestá, 2002 y 2003; Lindenberg, 1996). The second part of the article systematizes the results of the experimental stage and that devoted to the design of the educational material within a project founded on a mutual learning process and collaboration between indigenous teachers and non-indigenous specialists.

Keywords: ethical education, intercultural bilingual citizenship, literacy-territorial, legal, active democracy.

SUMARIO: 1. Contexto político. 2. Filosofía política de una experiencia educadora. 3. Tipos de solidaridad, principios de autoridad e integridad de los pueblos indígenas. 4. La ruta metodológica. 5. Etapa experimental. 6. Conclusión. 7. Referencias bibliográficas.

1. Contexto político

Educar para el ejercicio de la ciudadanía a partir de la subordinación política, económica y cultural que han sufrido los pueblos indígenas de México exige acuñar una filosofía crítica y nuevos métodos para transformar lo que la sociedad dominante ha definido como el ejercicio de la democracia. En pleno siglo XXI, los más de 12 millones de indígenas hablantes al menos de 85 lenguas distintas al español, corresponden al 13% de la población mexicana que, no obstante poder ejercer el voto en los niveles de gobierno federal, estatal y municipal, forman parte del 25% de los sectores pobres y del 40% de la población rural de América Latina. Esta condición de pobreza, en muchos casos extrema, se relaciona con diversos factores, entre los que se pueden mencionar:

- la concentración de los capitales aplicados a la extracción, la producción y la comercialización de los recursos naturales,
- la alteración del equilibrio ecológico, la venta y la expropiación de los territorios ocupados por pueblos originarios, así como
- el debilitamiento de los Estados nacionales, la crisis de la legalidad y la corrupción de los sistemas parlamentarios.

En parte, esto explica la cada vez más frecuente alusión a los derechos indígenas en los ámbitos jurídico y político, así como la articulación de movimientos indígenas en diversos los escenarios nacionales e internacionales, el reconocimiento de una jurisprudencia internacional a favor de los derechos de los pueblos indígenas –Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo– y las reformas constitucionales que reconocen la pluralidad cultural y lingüística en los diversos Estados nacionales (Sieder, 2005).

La lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional –EZLN– en México se enfocó al reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas y se articuló en torno a la consigna *Nunca más un México sin Nosotros*, en alusión a la necesidad tanto de reformar la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como de modificar el tratamiento de los indígenas como sujetos del *interés público*, característico del indigenismo derivado de la Revolución Mexicana, a partir del reconocimiento de los pueblos indígenas como *entidades del derecho público*.

Aunque el gobierno mexicano no ha cumplido con los Acuerdos de San Andrés, como el documento político que podría garantizar la conciliación entre ambas partes, ni lo ha hecho con el Convenio 169 de la OIT a pesar de haberlo ratificado, los indígenas organizados y en *resistencia activa* sí han cumplido al esforzarse por construir *desde abajo* su propia autonomía, con el apoyo solidario de hombres y mujeres de Francia, Argentina, Grecia, Estados Unidos, Barcelona, Japón, Australia, Eslovenia y México, entre otros países. El cobijo jurídico del derecho globalizado a favor de las ciudadanías diferenciadas, así como la gestión pluralista, han producido un movimiento que podría definirse como altermundista.

De ahí que las autoridades indígenas autónomas integradas hoy en los *Caracoles*¹ sostengan que los zapatistas han aprendido el valor del *autogobierno*:

–aprendimos– “a gobernarnos nosotros mismos y a resolver nuestros problemas. Los pueblos aprenden a mandar y a vigilar nuestro trabajo y nosotros aprendemos a obedecer. El pueblo es sabio y sabe cuando uno se equivoca o se desvía en el trabajo. Así trabajamos nosotros” (Muñoz, 2004: XV).

Los aprendizajes que dejó el movimiento zapatista afectaron la vida cotidiana de grandes sectores de la población indígena de Chiapas, gestándose una gran diversidad de proyectos autogestivos que, fundados en múltiples trayectorias políticas y organizativas, demostraron en la vida práctica la ineficiencia de las instituciones públicas, de los funcionarios del gobierno y de las políticas de Estado.

En el ámbito educativo oficial, las reformas curriculares comenzaron a resultar insuficientes por la distancia evidente entre la prescripción pedagógica dictada por la sociedad dominante y las condiciones de opresión econó-

¹ Los *Caracoles* se definen como los espacios construidos por los zapatistas para organizar la autonomía. Los *Caracoles* son cinco –La Realidad, Oventic, La Garrucha, Morelia y Roberto Barrios– y se conforman por los municipios autónomos de distintas regiones del Estado de Chiapas.

mica, política, social y cultural que prevalecen y caracterizan a la sociedad indígena. Por ello, en parte, el indigenismo institucionalizado comenzó también a experimentar una radical transformación entre la vieja intermediación corporativa desplegada por la Secretaría de Educación Pública, el sindicato magisterial, la escuela pública y los maestros oficiales, por una parte, y los nuevos modelos de intermediación civil que emergen *desde abajo* y en contextos particulares, por la otra.

La apropiación étnica de la escuela oficial se expresa entonces como un entramado histórico, político y cultural conflictivo que articula múltiples intereses políticos, económicos y culturales, representados por los diversos agentes que hoy intervienen en las negociaciones y las definiciones en torno a los proyectos educativos distintivos. De esta manera, entre otros ejemplos de apropiación étnica de la escuela oficial podemos citar a los mixes estudiados por Alvarado (2000) y González Apodaca (2004, 2006), a los zapotecos de la sierra norte de Oaxaca analizados por Bertely (1998b), a los jóvenes huicholes del estado de Jalisco (Rojas, 1999a y 1999b) y a los indígenas mayas de Chiapas (Roelofsen, 1999). Estos casos nos indican la diversidad de estrategias políticas que pueden operar en la apropiación étnica de la escolarización oficial.

En este contexto, las políticas multiculturales y pluriculturales de corte neoliberal acuñadas en nuestra Carta Magna no han garantizado el derecho de los pueblos indígenas a participar en la definición de los planes, los programas y las políticas a su favor y *desde abajo* ni tampoco, como sostiene John Gledhill (2004) a controlar los recursos que resultan estratégicos para el capitalismo contemporáneo, interesado en extraer las materias primas de las regiones tropicales donde viven muchos pueblos indígenas. Al respecto, Gledhill sostiene que aún en los países que han legislado a favor de los indígenas como *sujetos del derecho*, los intereses privados –en alianza con los Estados nacionales y las superpotencias militares– suelen afectar en términos negativos la posibilidad real de hacer efectivos estos derechos (2004: 82). No basta entonces con promover el diálogo entre culturas y respetar la diversidad en sentido simbólico cuando, como sostiene Marion Young (2001), este encuentro se establece en el marco de relaciones de poder asimétricas, y cuando la legislación no suele considerar el derecho de los pueblos indígenas al manejo de sus propias instituciones, recursos estratégicos y proyectos de desarrollo.

En el caso del proyecto-focal “Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento

pedagógico intercultural bilingüe de Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas”², nuestro reto político y metodológico consistió en saber cómo transformar los estilos de liderazgo indígena, cuando la intermediación cultural y corporativa –propia del indigenismo institucionalizado– transitaba hacia una participación social, civil y comunitaria de base, apoyada por distintos agentes colectivos representados por las Organizaciones No Gubernamentales, las universidades, las iglesias y diversas instancias de financiamiento nacionales e internacionales, públicas y privadas.

Algunos cuestionamientos que guiaron nuestro proyecto de intervención fueron:

- ¿Qué tipo de liderazgo indígena resultaría idóneo y cuales serían los objetivos, los contenidos y los métodos tanto generales, como particulares, para promover una educación ciudadana diferenciada³ y alternativa al modelo individualista?
- ¿Cómo educar para el ejercicio de una democracia, activa, solidaria y participativa⁴ en contextos interculturales caracterizados por la presencia de relaciones de dominación y subordinación en su seno? y
- ¿Deberíamos considerar a la cultura local como un todo y no sólo lo que pasa al interior de los muros de la escuela para superar la crisis de la cultura democrática liberal y representativa?

2. Filosofía política de una experiencia educadora

Para la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y la filosofía política que inspira su propuesta educativa (Gasché, en prensa a y b) los conceptos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía diferenciada y los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas, expresados por los pedagogos, los antropólogos, los políticos, los tecnócratas y aún por algunos

² Este proyecto se integra al proyecto general “Educación Ciudadana Intercultural para los Pueblos Indígenas de América Latina en Contextos de Pobreza, financiado por la Fundación Ford y coordinado por Juan Ansión y Fidel Tubino de la Pontificia Universidad Católica del Perú en seis países latinoamericanos.

³ Aunque en México el artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce y garantiza, en el Apartado A: “...el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para: Fracción I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural”, el Instituto Federal Electoral –IFE– define la ciudadanía como la suma de individuos racionales, libres (autónomos) e iguales ante la ley, donde el ciudadano conoce sus derechos y tiene la posibilidad y la capacidad de defenderlos y disfrutarlos.

⁴ No obstante el IFE reconoce los debates entre liberales (Rawls, Dworkin y Gauthier) y comunitaristas (Alasdair, MacIntyre, Arendt, Walzer, Taylor y Sendel) en la integración de su propuesta de educación ciudadana, opta por la promoción de una *cultura del voto* sustentada en la cultura liberal, partidista y legalista (Conde, 2004).

líderes indígenas, suelen caracterizarse por su carácter idealista, genérico y abstracto. De ahí que para la UNEM resulte importante sembrar, abonar y definir una educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe distinta, fundada en una concepción *pragmática, situada y activa de la cultura*, que germine mediante las prácticas y los actos implícitos en la vida diaria de los comuneros⁵ y en territorios propios. En este sentido, nuestro proyecto se esforzó en producir un *locus de enunciación* nativo y localmente construido (Bertely, 2003).

Lo importante, en primer lugar, estribó en establecer una filosofía política compartida que nos llevara a profundizar en el siguiente argumento: si el Convenio 169 de la OIT se aplica a los pueblos indígenas: ¿a qué alude la noción de “pueblo indígena”?

En sus aspectos fundamentales, la experiencia de Jorge Gasché con los pueblos mayas –en las Tarjetas de Autoaprendizaje también producidas por la UNEM– había confirmado lo que él mismo había aprendido con los educadores amazónicos del Perú: la existencia de *un tipo de sociedad* –sociedad indígena, tribal o como se la quiera llamar– de la cual cada sociedad indígena, amazónica o mexicana, no es más que una *variante* cuyos miembros se reconocen fácilmente por los rasgos genéricos compartidos (Gasché: inédito a).

Al sostener Jorge Gasché la existencia de rasgos genéricos atribuibles a *un tipo de sociedad* –léase *sociedad indígena*–, nuestro reto consistió en explicitarlos para comprender a qué refiere el Convenio 169 cuando habla de la defensa de *lo propio*, entendido desde la academia como una categoría esencial, abstracta, retórica y vacía.

Desde esta filosofía política, los *tipos de sociedad* corresponderían a *tipos de democracia* que, al estilo de los tipos ideales planteados por Max Weber, se caracterizan por poseer determinados rasgos genéricos. En el caso de las sociedades indígenas, estos rasgos se expresan, entre otros, por:

- el ejercicio de una democracia formal sustentada en prácticas de dominación y sumisión,
- la presencia de mecanismos objetivos y subjetivos de dominación en las sociedades y en las personas indígenas,

⁵ El término “comunero” define a personas que poseen y comparten un territorio común, técnicas y herramientas para la transformación de los recursos naturales propios, formas de reciprocidad, de solidaridad y de lealtad fundadas en el parentesco consanguíneo o ritual, así como determinados fines distributivos, laborales y ceremoniales que permiten identificar los rasgos genéricos “positivos” de “un tipo” de sociedad (Gasché; inéditos a y b). Vale la pena aclarar que en el proyecto focal-México se utiliza el término “comunero” para designar a quienes comparten tierras comunales y tierras ejidales, siendo un término extensivo a cualquier otro tipo de organización colectiva del trabajo campesino, artesanal y productivo.

- el ejercicio de formas activas de resistencia y de control del poder egoísta en la vida práctica de estos pueblos, y
- la integridad Sociedad-Naturaleza (Gasché, en prensa a).

De este modo, no basta con garantizar el acceso de los indígenas al poder formal, como la aspiración máxima que caracteriza al modelo democrático liberal. Se requería más bien de un modelo metodológico que permitiera investigar, explicitar y difundir en el ámbito local, nacional e internacional cómo estos pueblos, en contraste con la sociedad dominante, promueven el igualitarismo y controlan el ejercicio del poder y la dominación en su seno, para construir las bases de un proyecto político liberador, democrático y solidario.

Profundicemos en algunos de los rasgos genéricos aludidos, a fin de contrastar ambos tipos de sociedades.

3. Tipos de solidaridad, principios de autoridad e integridad de los pueblos indígenas

La sociedad indígena ejemplifica el ejercicio de una *democracia activa y solidaria* cuyos rasgos genéricos se determinan por la vigencia de lazos de parentesco y, en menor medida, de vecindad y de amistad. Por tal motivo, estamos de acuerdo con Gasché (en prensa a) en que el parentesco:

- configura los vínculos intra e intercomunales;
- define los derechos y las obligaciones económicas, sociales y culturales entre parientes; y
- norma los comportamientos y las conductas específicas que relacionan a las personas entre sí.

De estos vínculos primordiales se derivan (1) determinados tipos de solidaridad –basados en la reciprocidad–, (2) el ejercicio de principios de autoridad específicos, (3) la integridad de los pueblos indígenas a la que alude el Convenio 169 de la OIT y, desde luego, (4) una *praxis de resistencia*. En cuanto a la solidaridad como rasgo genérico, íntimamente relacionado con el sistema de valores, Gasché sostiene lo siguiente:

Por el hecho de que ciertos grupos de personas en las sociedades indígenas comparten bienes y comidas, cooperan en hacer chacras o milpas, fabricar botes o artesanías y celebran fiestas podemos hablar de una *solidaridad* que vincula a las personas de estos grupos y distinguir una *solidaridad distributiva*, una *solidaridad laboral* y una *solidaridad ceremonial*, las tres formas de solidaridad que están basadas en la *reciprocidad* que hace que el beneficio que hoy a otro miembro del grupo de solidaridad, lo recibiré de él

en una próxima oportunidad. Siempre doy, para que el otro, a su vez, me dé; le colaboro, para que él me colabore, le invito a una fiesta, para que luego él me invite (Gasché, en prensa a).

Como vemos, la *democracia activa y solidaria* no supone “comunitarismo” porque en este tipo de democracia el individuo también existe como una persona independiente, que comparte por propia voluntad y en un ambiente de libertad a favor del bien colectivo. La solidaridad se define aquí como una práctica intencional fundada también en la reciprocidad, lo cual significa *dar y recibir a cambio y voluntariamente*. El sistema de valores que funda la democracia solidaria no supone reciprocitar solo bienes materiales y simbólicos, sino la presencia de normas sociales también compartidas, que regulan, premian y sancionan determinados comportamientos, de tal modo que el gusto o la mezquindad derivados del compartir, reciprocitar y concelebrar expresan el nivel de apego a tal sistema de valores.

Los valores indígenas afirman que compartir comida con otros es más gustoso que comer sólo, es un evento social que se acompaña de conversaciones, risas y chistes; que una “minga” (o tequio) es la expresión más frecuente en nuestras regiones de la solidaridad laboral, es un evento placentero donde además de trabajar me divierto, gozo de la comida, de la bebida acostumbrada y de las relaciones sociales con los otros trabajadores; es decir, tengo una satisfacción “del corazón”, una satisfacción psicológica, por el hecho de compartir momentos agradables con otros. Y eso aún más es la verdad cuando pensamos en la celebración de fiestas donde se invierte mayor cantidad de comida y bebida y donde los cantos y bailes aumentan la intensidad del placer. Vemos que lo propiamente económico –el intercambio material y de fuerza de trabajo– se combina con lo social –las relaciones placenteras entre parientes y amigos– y lo cultural –las prácticas de consumo y de producción según el estilo de vida y con las técnicas indígenas (Gasché, en prensa a)–.

El ejercicio de determinados principios de autoridad, como otro rasgo típico y genérico de las sociedades indígenas y de la *democracia activa y solidaria*, lejos de caracterizarse como la autoridad ejercida entre seres humanos, depende del modo en que la persona atiende la integridad Sociedad-Naturaleza. Esta integridad se expresa, desde el *modelo sintáctico de la cultura* (Gasché, en prensa b), mediante las actividades que realizan las personas en territorios y ambientes naturales específicos, para obtener recursos que son transformados a partir del uso de determinadas herramientas y técnicas, y con fines distributivos, laborales y ceremoniales que tienen como objetivo la satisfacción de necesidades. En consecuencia, del control eficiente y no egoísta sobre las fuerzas de la naturaleza –como el practicado en los proce-

sos de curación— depende el prestigio y el poder político de las autoridades tradicionales, así como la vigencia de un tipo de sociedad fundado en la reciprocidad entre todos los seres de la naturaleza. A partir de ahí es posible identificar la *integridad* de los pueblos indígenas, como un rasgo más de este tipo de sociedad. En términos esquemáticos —pero políticamente estratégicos en la lucha de los pueblos indígenas— el proyecto de sociedad de los no indígenas es opuesto, sugiriendo los sentidos posibles de una educación ciudadana intercultural alternativa.

En consecuencia, el proyecto educativo para una democracia activa y solidaria aquí reportado trató por una parte de *contrariar* las relaciones de dominación y sumisión padecidas por los pueblos indígenas involucrados, mediante la explicitación de un tipo de relación liberadora y democrática pero, por otra, buscó *encarnar* en situaciones y actividades de la vida diaria de los comuneros una visión positiva de la justicia y de la igualdad: una *praxis*.

Para el caso de México, Sergio Zermeño plantea la necesidad de reconocer el fracaso del tránsito procesual a la democracia desde arriba y dentro de las instituciones políticas, así como de cuestionar la fascinación que ejerce sobre nosotros el *vértice tlatoánico* para, en su lugar, trabajar *desde abajo* y en contra del individualismo, la fragmentación y la desigualdad social.

Las concepciones de progreso, de voluntad, de desarrollo, de crecimiento, van perdiendo sentido si no se asocian y se supeditan a las nociones de equilibrio, sustentabilidad, sedimentación, *densificación de lo social* para preservar la calidad de vida y del entorno en contra de las fuerzas sistémicas del capital y del poder político... (Zermeño, 2005: 23).

¿Qué entendemos en este proyecto educativo por densificación del tejido social? Consideramos que la densificación del tejido social no implica solo el “empoderamiento” de los grupos minorizados, sino el fortalecimiento del arraigo territorial y la sedimentación *desde abajo* y en la vida práctica de una democracia activa, solidaria y participativa que se traduzca en una acumulación del capital económico, social y político de los sectores subordinados.

4. La ruta metodológica

El método inductivo intercultural (Gasché, en prensa b), la etnografía educativa en sus vertientes interpretativa, naturalista y ecológica (Bertely, 2000a, 2000b), la crítica posmoderna a las pretensiones realistas (Bertely, 2001), las

teorías arraigadas o *grounded theories* (Glasser y Strauss, 1967), así como los aportes de la sociolingüística en los ámbitos de la autoría y la evocación en contextos interculturales (Podestá, 2002 y 2003; Lindenberg, 1996), fueron el referente para intentar subvertir el *locus* de enunciación de los administradores, los tecnócratas y los diseñadores de las políticas educativas. Con este referente metodológico se configuró el *bricolage* de *técnicas e instrumentos* que fue marcando la ruta del proyecto y que, como resultado, trajeron consigo la explicitación y la sistematización de la filosofía política, las prácticas sociales y los valores éticos y jurídicos de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles integradas a la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México –UNEM–. El producto de este ejercicio fue el Cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el Mundo* (Bertely, en prensa).

El desarrollo del proyecto cubrió cuatro etapas relativas a la exploración, la experimentación y el diseño del material educativo, con sus respectivas fases, además la dedicada a la validación del material con los niños, los jóvenes, los adultos, los ancianos y los educadores de las comunidades involucradas. A continuación se describen únicamente las etapas dedicadas a la experimentación y al diseño del material educativo, dejando fuera de esta última los talleres de revisión de la escritura en lenguas indígenas y de grabación en audio.

5. Etapa experimental

Antes de iniciar la etapa experimental, los educadores de la UNEM habían realizado asambleas y reuniones con autoridades comunitarias, comuneros, catequistas y promotores de derechos humanos para acceder a una primera identificación de los valores y el discurso político indígena. Con esta información, los educadores produjeron narraciones introspectivas y descripciones etnográficas acerca de las actividades prácticas y el comportamiento cotidiano de las personas en sus territorios, a partir de formas de gobierno y de organización social propias.

Primer taller

La etapa experimental inició con la realización de un taller para explicitar los contenidos indígenas verbalmente implícitos, para lo cual se generaron estrategias comunicativas que garantizaran la intercomprensión y el interaprendizaje entre los educadores bilingües y nosotros, como sus colaboradores no indígenas. Para acceder a los contenidos indígenas implícitos en las palabras,

partimos de un ejercicio básicamente discursivo y dialógico que se caracterizó por el uso bilingüe de los lenguajes verbal y escrito. El uso términos políticos, éticos y legales en español –como “justicia”, “paz”, “dignidad”, “respeto” y “autonomía”– nos generó la tentación de traducirlos a las lenguas tseltal, tsotsil y ch’ol. Consideramos, en atención a los aportes de Andrés Aubry (2003), que los riesgos al obtener material conceptual en idioma nativo consistían en asegurar su dignidad literaria y en reconocer las circunstancias coloniales a las que habían estado expuestas. Para Aubry, esta condición colonial explica la inexistencia de neologismos relacionados con las nuevas realidades sociales, económicas, jurídicas, federales y democráticas que rigen la vida política de la sociedad no indígena (Aubry, 2003). Además, este autor se había percatado de que la explicación de los términos jurídicos en español no bastaba para garantizar la comprensión de los textos legales entre los indígenas y que, para resolver este dilema, había que incursionar en las condiciones de producción del discurso. En otros términos, Jorge Gasché consideraba que: “el uso en lengua indígena está vinculado a situaciones socioculturales distintas a las que dan sentido al uso de los mismos términos en castellano” (J. Gasché, comunicado, 21/05/04). Coincidíamos también en este sentido con Antonio Paoli (2003)⁶ en cuanto a que, si deseábamos sistematizar los valores, la filosofía y el discurso político indígena, deberíamos considerar que las representaciones y los pensamientos no sólo se comparten simbólicamente, sino que se aplican y expresan en la vida práctica.

Además, aunque nos interesaba lograr explicitar los valores positivos de las comunidades mayas involucradas en el proyecto, no pretendíamos negar los conflictos y las formas de división comunitarias. Ya Antonio Paoli se había enfocado al análisis de los mecanismos que rigen la cooperación, el acuerdo, la unidad, la tolerancia, la ayuda mutua, el respeto y la superación de los conflictos en los pueblos tseltales, colocando en el centro de su entramado analítico la noción de *autonomía* –lekil kuxlejal– o *la vida buena por antonomasia*. Nosotros también nos dedicaríamos a explicitar los *valores positivos* de las sociedades mayas que, como mecanismos de control activo,

⁶ El libro más reciente de Antonio Paoli, intitulado *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales* (2003), planteaba un andamiaje teórico y metodológico sumamente valioso para incursionar en las configuraciones identitarias y en el ejercicio de la solidaridad familiar, la organización social, la educación y la justicia en los pueblos mayas. Este autor, interesado en propiciar un diálogo intercultural fructífero, identificó algunas expresiones de la cosmovisión tseltal y los valores de este pueblo –expresados en la vida práctica de los comuneros– que nos advertían acerca de las cauteles con que teníamos que analizar el corpus derivado de nuestros talleres.

les permitían resistirse, contrariar la sumisión y encarnar en la vida práctica una democracia activa y solidaria.

En particular, nos interesaron los propósitos y la metodología de Paoli porque se definían a partir de la construcción de un marco de intercomprensión al que también aspirábamos, entre el mundo indígena maya y la sociedad no indígena. De este modo, de Paoli retomamos algunas herramientas para interpretar los *ámbitos de sentido* y su relación con los *valores*.

El valor, o sea, algún modo de contemplar el bien, se aplica necesariamente a ámbitos de sentido y entonces se apela a normas sociales de conducta. Estas normatividades constituyen contextos de legitimidad que regulan a los ámbitos de sentido y presuponen modos de acción y reacción social (Paoli, 2003:16).

Sin embargo, descubrimos que no obstante las *ventanas* que había construido Antonio Paoli se habían apoyado en la traducción más o menos literal de pequeños textos del tseltal al castellano –cosa que nosotros no podríamos hacer por nuestro desconocimiento de las lenguas mayas–, sus hallazgos en torno a los mecanismos de integración social y sus rupturas, así como la *comunidad* como el ámbito natural para la cohesión emocional, moral y social del grupo, coincidían en mucho con los hallazgos reportados en la primera fase experimental.

¿Qué nos distinguió entonces? Lo que nos diferenció fue la función atribuida a las lenguas mayas y al castellano durante el *proceso de explicitación* de los valores, la filosofía y el discurso político indígena. Mientras Paoli había optado por una perspectiva sociolingüística fundada en el análisis de los actos de habla y de las composiciones morfosintánticas –desde un enfoque similar al acuñado por Jorge Gasché (en prensa b)–, en nuestro taller no procedimos a ningún tipo de análisis estructural de la lengua, con el objeto de convertir nuestro reto comunicativo en una oportunidad para *detonar sentidos*. Este reto-oportunidad nos permitió construir juntos, indígenas y no indígenas, estrategias para lograr la intercomprensión y el interaprendizaje entre personas bilingües –ellos– y personas monolingües en español –nosotros–. Para ello solicitamos a los educadores, agrupados por pueblo, recuperar sus investigaciones en campo para, entre otras actividades:

- Hacer una lista de palabras en castellano, relativas a los objetivos de su modelo educativo, con la sugerencia de expresarlas simultáneamente en lengua indígena;
- Seleccionar algunas palabras en castellano y hacer un ejercicio de *expli-*

citación oral y escrita en lengua indígena –no de traducción literal– acerca del modo en que estos términos se expresan en la vida práctica de los comuneros, con lo cual las palabras se transformaron en amplios enunciados y narraciones habladas y escritas en lengua materna;

- Volver a explicitar en castellano las expresiones, los enunciados y las narraciones antes elaboradas;
- Llenar un cuadro en castellano, ilustrando con ejemplos de la vida práctica las formas de justicia y de gobierno, el uso y disfrute del territorio y la historia de subordinación y de exclusión, como los tres ejes que definen la nueva relación entre los pueblos indígenas y el Estado nacional y que, a la vez, fueron utilizados para la redacción de Los Acuerdos de San Andrés; y
- Volver a explicitar a los no indígenas, en narraciones orales en castellano, los ejemplos de la vida práctica incluidos en el cuadro.

Los primeros hallazgos nos indicaron que, en el caso de los educadores indígenas bilingües, la explicitación oral y escrita en lengua indígena de los términos políticos en castellano, así como su re-explicitación en esta lengua para los sujetos hispano hablantes, funcionan como los *detonadores de sentido* que hacen posible el interaprendizaje, la intercomprensión y una primera aproximación inductiva a los contenidos implícitos en las palabras. En todos los casos, la explicitación y la re-explicitación aludidas se apoyaron en las investigaciones en campo, en ejercicios de introspección y en el relato de experiencias vividas por los educadores.

Segundo taller

En un segundo taller debíamos pasar del descubrimiento de lo implícito en las palabras a la explicitación de los contenidos vivenciales implícitos en las conductas, las rutinas y las acciones de la vida diaria. En el mismo ambiente de interaprendizaje, se generaron estrategias que propiciaran la intercomprensión entre personas indígenas –bilingües– y no indígenas –monolingües– aunque, en esta fase experimental, se utilizaron los lenguajes plástico, gráfico y narrativo. El resultado de esta fase consistió en un conjunto de mapas y dibujos elaborados por los mismos educadores que, al explicarlos al resto del grupo y a sus colaboradores no indígenas, funcionaron como los recursos evocadores que llevaron a la intercomprensión y a una interpretación más profunda de los valores y el discurso político expresados en la vida práctica. El poder evocador de los mapas y los dibujos quedó demostrado en el intenso uso de

los lenguajes oral, gestual y aún escrito derivado de la necesidad de explicar “algo” a “otros”.

Aunque en esta fase resultó imposible desagregar los valores y los derechos diferenciados, siendo necesario indicar de modo explícito su relación con los diversos instrumentos legales en los ámbitos de aplicación internacional, nacional y comunitario, fue posible profundizar en los contenidos implícitos ya no solo en las palabras, sino en las conductas, las rutinas y las acciones cotidianas de los comuneros. Los obstáculos que habíamos supuesto al no poder hacer uso de la traducción y el análisis morfosintáctico, nos habían dado la oportunidad de incursionar con otros lenguajes: el gráfico-plástico –elaboración de mapas y dibujos–, el narrativo –elaboración de historias– y el verbal y corporal –evocaciones–.

De este modo, a partir de una *grounded theory* (Glasser y Strauss, 1967), logramos producir una primera explicitación temática de contenidos éticos, filosóficos y políticos en el ámbito práctico y vivencial. En todos los casos la lectura en voz alta, así como las descripciones y las evocaciones en torno a las producciones gráfico-plásticas, se dirigieron a la intercomprensión y el interaprendizaje entre los educadores indígenas bilingües y sus asesores hispano hablantes. Coincidimos en que la incursión en el lenguaje gestual y expresivo, como otra estrategia metodológica factible y aplicable, podría arrojar interesantes vetas de intervención y análisis en contextos bilingües e interculturales.

De manera sintética, algunos ejemplos de las producciones que emergieron son los siguientes. En primera instancia, las producciones fueron enunciadas por los educadores en lenguas mayas y, después, explicitadas en español para nosotros, como sus colaboradores hispanohablantes:

- Escritos libres acerca de la historia de subordinación, desigualdad y discriminación padecida por los pueblos mayas, así como de las luchas de estos pueblos por hacer realidad sus derechos:

“Tslo’ilta sventa yich’elick ta muk’ jteklumetik” (tsotsil alto) –“Habla sobre el derecho de los pueblos”–

“Te jlumaltik tselal banti nahenemotic” (tselal) –“El pueblo tselal en que nosotros vivimos”–

“K’ustik ech’em’ik ta pasel ta jlumaltik” (tsotsil bajo) –“La historia de nuestro pueblo”–
 “Laj kuxtalet tyi oñiyi ty’añ” (ch’ol) –“Nuestra vida en la palabra antigua”–.

- Mapas que muestran desplazamientos territoriales, transformaciones del entorno, ecosistemas y recursos propios, límites jurisdiccionales y regiones lingüísticas:

“*Siimal tsoliletik*” (*tsotsil*) –Pueblos *tsotsiles* alto y bajo-

“*Sloc’ol jlumaltic tseltal*” (*tseltal*) –“Nuestro origen sin Estado. Desplazamiento de los habitantes por causas políticas y por la reforma agraria”-

- Dibujos de situaciones vivenciales y ejercicios de introspección que ilustran las formas de organización –elección de autoridades–, de aplicación de la justicia –¿qué hacer con un borracho?– y de gobierno indígenas:

“*Chapanabail ta k’in*” (*tsotsil* bajo) –“Organización de la fiesta”–

“*Komo-e’tyel. Komoel otyoty*” (*ch’ol*) –“Construcción colectiva de una casa. La cooperación en el trabajo”–.

En todos los casos, estas producciones fueron producidas como materiales factibles de ser utilizados con los niños y las niñas en las escuelas, además de resultar interesantes para los jóvenes, los adultos y los ancianos de la comunidad, independientemente de su nivel de alfabetización. Al exponer las producciones, el uso indiscriminado de las lenguas maternas de los educadores –*tseltal*, *tsotsil* o *ch’ol*– y su comprensión por todos ellos, mostró el nivel de inteligibilidad que puede existir en regiones donde conviven lenguas emparentadas.

En el caso de los mapas descubrimos, entre otros hallazgos, que los límites jurisdiccionales nacionales, estatales y municipales no coincidían con los límites de las regiones lingüísticas reportadas, derivándose aprendizajes relevantes en torno a los efectos negativos de los traslapes y conflictos jurisdiccionales tanto en la vida democrática y en la elección de autoridades propias, como en la conservación de la integridad Sociedad-Naturaleza, siendo un derecho de los pueblos indígenas acuñado tanto en el Convenio 169 de la OIT, como en Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar.

En cuanto a las formas de organización, de aplicación de la justicia y de gobierno indígenas, los educadores identificaron algunos conflictos entre los valores y los derechos que norman la vida familiar y comunitaria, y los valores y los derechos acuñados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño. Expresión de este conflicto es que la convención prohíbe el trabajo infantil y la comunidad indígena lo valora y sanciona en términos positivos, siendo un niño respetado en la medida en que participa y colabora en los trabajos familiares y comunitarios.

En el caso de los mapas y los dibujos, éstos siempre motivaron descripciones y evocaciones orales, así como preguntas escritas, pensadas en todos los

casos a partir del trabajo pedagógico en las escuelas primarias y en la comunidad, con el objetivo de que: “las personas hablaran acerca de lo que veían”.

Como muestran los ejemplos expuestos, los ejercicios experimentales dirigidos a la explicitación de los primeros temas emergentes comenzaron a plantear, de manera inductiva, los principios pedagógicos que definirían más tarde la estructura didáctica del material producido: (1) un instrumento bilingüe y multilingüe, (2) un apoyo educativo para el trabajo en la comunidad y en la escuela, (3) un recurso para la alfabetización territorial y jurídica, (4) un medio para la alfabetización ética y (5) un evocador apoyado en la integración de los lenguajes narrativo, gráfico-plástico, verbal, gestual y expresivo.

Los primeros ejercicios experimentales, sin embargo, no ofrecieron aún la posibilidad de desagregar los valores positivos, los derechos y los distintos ámbitos de aplicación de la ciudadanía, como pueblos indígenas, como mexicanos y como ciudadanos del mundo. Lo que sí identificamos fue que los valores positivos no podían distribuirse en el tiempo a partir del calendario anual de actividades, como la fuente básica para el diseño de las Tarjetas de Autoaprendizaje. Los valores indígenas, reportando una filosofía política propia, tridimensionaban el plano temporal dando volumen al calendario agrícola y configurando, de modo metafórico, “una cebolla” que integraba el “corazón” y el “cuerpo”.

Al finalizar este taller relacionamos los temas emergentes con los contenidos escolares oficiales. La selección de estos contenidos, así como de lecciones específicas de los libros de texto gratuitos de la Secretaría de Educación Pública, resultaron útiles para reconocer el valor *potencial* del modelo de educación ética y ciudadana intercultural y bilingüe en construcción, en lo que respecta a la posible articulación entre los conocimientos indígenas, escolares y universales. No obstante esta posibilidad, habiendo ponderado el amplio potencial educativo intercultural y bilingüe derivado del desarrollo de este proyecto, que mostraba la posibilidad de involucrar en los procesos de investigación y explicitación a todos los miembros de la comunidad –niños, jóvenes, adultos y ancianos de cada pueblo– y aún a la sociedad no indígena, decidimos no producir un material para las escuelas, sino un cuadernillo para todos que pudiera utilizarse en espacios educativos formales e informales.

Tercer taller

Este tercer taller, de carácter integrador, tuvo como objetivo explicitar en términos vivenciales los derechos fundamentales, económicos, sociales y cul-

turales contenidos en el Convenio 169 de la OIT. Este taller se dedicó a la identificación de los rasgos genéricos positivos de las sociedades mayas y a propiciar la ampliación informativa y comparativa, situada y contextualizada, de los artículos legales y textos jurídicos correspondientes. Los rasgos positivos fueron tratados en un sentido no esencialista, a partir de la capacidad que tienen los pueblos indígenas de *controlar* la emergencia del individualismo y del poder egoísta al interior de sus comunidades. Hasta esta fase los educadores pudieron percatarse del sentido político y práctico del proyecto: construir las bases de un modelo pedagógico liberador, democrático y reformador de educación ética y ciudadana intercultural bilingüe, *encarnado* en una educación democrática *activa, solidaria y jurídicamente pertinente*.

Jorge Gasché, autor de la filosofía política intercultural y del entramado conceptual que dio vida y consistencia al modelo educativo a la UNEM –afectando en alguna medida a organizaciones hermanas– se encargó del tercer taller y enfrentó el reto de explicitar en situaciones cotidianas el contenido vivencial de los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales que justifican y dan sentido a la política general y los postulados del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. Este ejercicio llevó a los educadores a identificar los rasgos genéricos de su tipo de sociedad, a contrastarlos con los de la sociedad no indígena, así como a dar contenido situacional a los artículos legales y al texto jurídico referido.

Confiamos en que con esta materia y contenido podríamos agregar nuevos principios pedagógicos a la estructura didáctica del material, la cual sería definida más tarde. Uno de nuestros hallazgos consistió en comprobar el amplio potencial de la propuesta, no solo como apoyo a la educación formal e informal, sino en la formación de un nuevo tipo de liderazgo. En contraste con los líderes corporativos, los intermediarios culturales o los *brokers*, los educadores indígenas de la UNEM se estaban formando para fortalecer un liderazgo participativo y solidario sustentado jurídicamente.

Para el análisis del Convenio 160 de la OIT, Jorge Gasché puso en práctica un conjunto de estrategias dialógicas que, apoyadas en las actividades de explicitación desarrolladas en los talleres previos, se tradujeron en lecciones éticas y jurídicas consistentes para todos los participantes, indígenas y no-indígenas. Estas estrategias dialógicas, apoyadas en la *lectura* y la *comprensión* de los artículos legales, consistieron en:

- La lectura en español, sin errores de dicción y en voz alta de cada uno de los artículos de parte de los educadores indígenas.

- Solicitudes directas del coordinador a la participación activa de los educadores: plantear dudas, responder preguntas y solicitar ampliación de informaciones.
- Aclaraciones del coordinador a los términos legales que en la lectura de cada artículo o en las palabras del coordinador no eran comprendidos⁷.
- Interrogatorios del coordinador para que los educadores indígenas identificaran y desagregaran los puntos nodales de cada artículo, a la vez que pudieran distinguir los artículos para ellos fundamentales y secundarios.
- Interpelaciones del coordinador para que los educadores relataran experiencias prácticas que ilustraran y dieran contenido vivencial a cada artículo, en el contexto específico de Chiapas.
- Solicitudes directas del coordinador para que los educadores analizaran y ampliaran las respuestas, dudas y argumentaciones en torno a la relación entre los relatos de vida y los postulados legales.
- Ratificación, negación y/o corrección explícita del coordinador de las respuestas y argumentos de los educadores.
- Ampliación informativa e ilustración comparativa, situada y contextualizada de los puntos nodales de cada artículo por el coordinador.
- Síntesis del coordinador de los puntos fundamentales del artículo correspondiente, antes de proceder al análisis del artículo subsiguiente.
- Síntesis de los educadores indígenas del contenido general de cada parte del convenio, antes de iniciar el análisis del subsiguiente apartado.

A partir de esta experiencia los educadores pudieron identificar los rasgos genéricos y positivos de su propia sociedad, alusivos a lo que ellos mismos llamaron:

- El “pulso”, como un indicador del estado que guardan los lazos de solidaridad en las relaciones consanguíneas;
- La “envidia”, como mecanismo que regula la solidaridad distributiva y la igualdad económica entre las personas;

⁷ Estos términos implicarían integrar un amplio glosario de términos legales. Por ejemplo: preámbulo, pueblos tribales, regidos, atañe, confiere, integridad, coerción, salvaguardar, allanar, naturaleza, clase, tipo, afrontar, contemplar, unilateral, derecho consuetudinario, consenso, letra muerta, voto pío, ecosistema, prospección, percibir, perjudicar, excepcional, intrusión, enajenar, arrogarse, remuneración, lícito, ilícito, eventuales, plaguicidas, paulatinamente, subsistencia, autosuficiencia, fomentar, equitativo, regímenes, cotizar, extender, utopía, estrecho, viable, aptitudes, impartir, plenamente, dimanante, recurrir, prejuicio, instructivo, cabal, menoscabar, restrictivo, laudo, en virtud, surtir –tener–, expirar, precedente y notificar.

- El “gusto”, como expresión de la solidaridad laboral y de la libertad de opción y de acción, así como de la autonomía en la toma de decisiones; y
- El “consejo de los ancianos”, como uno de los mecanismos orientadores y correctivos socialmente aceptados.

Con ello, los educadores pudieron establecer contrastes “ideales” entre los valores positivos de su propia sociedad y los que rigen a la sociedad nacional, urbana y globalizada:

- El sometimiento a las leyes del mercado;
- El ejercicio ejercicio egoísta del poder; y
- La dominación del privilegiado sobre el que no lo es.

Los rasgos positivos que se derivan de la integridad Sociedad-Naturaleza, como el rasgo genérico de las sociedades indígenas, por una parte, y los rasgos de las sociedades no indígenas, urbanas y occidentales, derivados de dominio del hombre y de la sociedad sobre la naturaleza, por la otra, fueron contrastados en un sentido no esencialista. Dicotomizar tipos de sociedad sin caer en esencialismos requiere de la claridad ética suficiente para distinguir entre un andamiaje teórico, pertinente a fines antropológicos e interpretativos, y una *filosofía política*, capaz de generar vías democráticas alternas y liberadoras para los pueblos sojuzgados.

En pocas palabras, la relación genérica dominación-sumisión, la resistencia activa a esta relación, el reconocimiento del poder como fenómeno humano universal, el ejercicio de mecanismos de control al poder egoísta y, sobre todo, la vigencia de los lazos de parentesco, amistad y vecindad que garantizan la *solidaridad distributiva, laboral y ceremonial* en las sociedades indígenas, mostraron a los educadores el sentido político de nuestro proyecto: construir las bases de un modelo pedagógico liberador, democrático y reformador, *encarnado* en una *democracia activa y solidaria* políticamente significativa para las sociedades indígena y no indígena.

Diseño del material educativo

La etapa relativa al diseño del material educativo cubrió varias fases, iniciando con la preparación del trabajo de investigación en comunidades. En esta fase definimos el objetivo del material, elaboramos un plan de trabajo para dar a conocer e interpretar en asambleas comunitarias el Convenio 169 de la OIT y delimitamos las estrategias metodológicas, los lenguajes y los recursos didácticos para realizar una segunda etapa de investigación en las comunidades.

El objetivo del material ético y ciudadano intercultural bilingüe que produciríamos quedó expresado en los siguientes términos:

Un recurso educativo destinado al conocimiento y el fortalecimiento de los rasgos positivos de las sociedades indígenas, la integración Sociedad-Naturaleza, así como la ciudadanía y la democracia activa y solidaria en los pueblos indígenas, la sociedad nacional y en el mundo.

A partir de este objetivo, el plan de trabajo para la realización de asambleas en las comunidades tuvo como objetivos:

Informar a la comunidad y a las autoridades locales –agente, comité de educación, maestros y principales– acerca del desarrollo del proyecto, pedir su apoyo y formar un pequeño grupo interesado en comprender e interpretar el Convenio 169 de la OIT, a partir de material derivado de taller anterior. Los educadores, en acuerdo con autoridades y comuneros, definirán los temas específicos de investigación que habrán de coordinarse desde la escuela.

En esta fase se tomaron también acuerdos informados y probados acerca de las estrategias metodológicas, los lenguajes y los recursos didácticos básicos para investigar y explicitar, desde la escuela y con participación comunitaria, de los educadores y los alumnos, los valores positivos y los derechos implícitos en las situaciones de la vida diaria y en los problemas que preocupan a las comunidades. Asignamos particular atención a la elaboración de mapas, además de narrativas, dibujos y fotografías.

Con respecto a los mapas, Benjamín Maldonado (2004) había aportado una interesante propuesta para el estudio de la geografía simbólica en el caso de la educación intercultural. Este autor, interesado en promover el diálogo entre culturas diferentes, sostiene que en las culturas indias se expresa una relación tripartita entre Hombre-Naturaleza-Sobrenaturales que, por medio de la elaboración de mapas, puede contribuir a sistematizar el conocimiento local y regional como parte de la comprensión del mundo y del proceso educativo. Lo que importa en torno a los mapas, sostiene Maldonado, no es que sean geométricos o artísticos, sino el modo en que expresan una perspectiva geopolítica propia, de tal modo que puedan constituir la expresión contemporánea de los códigos indígenas (2004: v).

Sin embargo, para nuestro proyecto el territorio no era solo un croquis, sino un espacio dinámico y vivo habitado por personas que no solo actúan por *razones míticas* (Maldonado, 2004: 15), sino a partir de las actividades que realizan en común y que aseguran la integridad Sociedad-Naturaleza. Solo así podría-

mos derivar las *lecciones éticas, territoriales y jurídicas* que nos llevarían a la defensa y el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos diferenciados.

Supusimos que los talleres previos intervendrían en la producción geopolítica de imágenes, sobre todo, cuando la Geografía Humanística ha mostrado cómo la educación interviene en la construcción social de experiencias diferenciadas en torno al espacio (Macho, 2005). Además, en esta fase resultó importante el concepto de *tierra cognita*, como el conjunto de lugares conocidos por experiencia directa (Lowenthal, 1977; citado por Macho, 2005: 46), derivándose un mapa mental de los desplazamientos cotidianos con alta certeza de funcionalidad (Castro, 1999). Además, en los mapas cognitivos:

... se muestra un "Presente Tenso" (García Ballesteros, 1992: 9-18), que significa que se está plasmando lo vivido hoy pero que es influenciado por el pasado, por experiencias previamente vividas, por desplazamientos previos. Gracias a los mapas se puede ver el horizonte de movimiento de las personas. (Macho, 2005: 47).

... En los mapas cognitivos se está representando el espacio vivido o imaginado, aquí es donde entran sentimientos de arraigo, de pertenencia al lugar, el desarrollo de sentimientos teofílicos hacia cierto sitio, relacionado a las experiencias tenidas en ese lugar (Tuan, 1974: 92-112). Se puede ver con los mapas cómo la gente vive, concibe y se relaciona con su entorno. (Macho, 2005: 48).

Pero nuestro objetivo no consistía en elaborar mapas geopolíticos, sino en utilizarlos en compañía de otros recursos gráfico-plásticos, como es el caso de los dibujos, para que funcionaran como evocadores. Los mapas vivos y los dibujos de situaciones de la vida diaria se definieron entonces como los principales recursos evocadores para el desarrollo de esta fase.

Sin renunciar a la elaboración de croquis básicos, en atención a la propuesta de Maldonado (2004) se tomó el acuerdo de considerar también la identificación de los seres sobrenaturales y los sitios sagrados pero, sobre todo, explicitar en los mapas y dibujos: las actividades sociales que realizan los comuneros para obtener determinados recursos naturales, en un ambiente natural o ecosistema, para ser transformados con objetos y tecnologías propias y para responder a determinados fines distributivos, laborales y/o ceremoniales, en atención a la perspectiva sintáctica de la cultura de Jorge Gasché (en prensa b).

Los mapas vivos y los dibujos de situaciones de la vida diaria serían diversos en términos espaciales, temporales y prospectivos, debiendo incluir nombres propios, comunes y verbos relativos a las actividades realizadas, con énfasis en el uso de términos alusivos al ámbito de la ética como el acuerdo, el respeto, el trabajo, la cooperación y la solidaridad, entre otros, así como del derecho de los pueblos indígenas. Estos derechos incluían el buscar evi-

tar la deforestación, resistirse a los madereros, defender las tierras ejidales de los terratenientes, rancheros e intereses privados, evitar la intermediación o los “coyotes” mediante estrategias comerciales propias, impedir la contaminación de las aguas por basura, agroquímicos y otros contaminantes, evitar los incendios mediante el acuerdo y saber qué hacer en caso de desastres, inundaciones y desplazamientos provocados por las hidroeléctricas. También se propuso identificar los beneficios y los perjuicios de los apoyos y los programas de gobierno a las comunidades mayas.

Además, los mapas y los dibujos deberían motivar preguntas y temas de investigación entre los niños, los educadores y los comuneros, así como aludir a situaciones de la vida diaria como fiestas y celebraciones, asambleas, prácticas productivas en la milpa, formas de trabajo y conflictos, además de acompañarse siempre de relatos orales. En pocas palabras, los mapas, los dibujos y demás evocadores dejarían siempre lecciones éticas, territoriales y jurídicas que fortalecieran la integridad Sociedad-Naturaleza.

En la segunda fase, relativa al diseño del material, se realizó el trabajo de investigación en escuelas y comunidades. Los educadores indígenas y los comuneros estudiaron el Convenio 169 de la OIT a partir de experiencias y problemas prácticos, identificaron temas relativos al ejercicio de la dominación-sumisión en regiones y comunidades propias, investigaron cómo han ejercido en la vida práctica la resistencia y el control sobre sus recursos, territorios y prácticas propias y, por último, participaron activamente en la producción de diversos recursos evocadores.

En esta fase se analiza el Convenio 169 de la OIT a partir de experiencias directas y problemas prácticos, como son la fiesta patronal y las asambleas ejidales. De este modo, los educadores indígenas que viven en las regiones de Las Cañadas –tseltales–, Simojovel –tsotsiles– y Tumbalá –chóles y tseltales– identificaron con los comuneros las afectaciones provocadas por obras públicas, presas, compra-venta y explotación de tierras que les pertenecen o en las que viven; por los conflictos religiosos, proyectos agroforestales –producción y comercialización del café– y los programas de salud, alimentación y vivienda, así como las prácticas de *resistencia* y *control activo* ante tales expresiones de dominación/subordinación en sus regiones y comunidades.

Llegó el momento de diseñar los contenidos, la propuesta didáctica y el material. *El bricolage de técnicas e instrumentos* antes descrito, apuntalado en enfoques inductivos y etnográficos similares, nos llevó a reconocer que ya estábamos preparados para: (1) definir la propuesta educativa, con énfasis en

un modelo participativo, activo y solidario, (2) integrar los resultados de la investigación en comunidades, (3) integrar una primera lista de temas relevantes, (4) identificar los ejes temáticos que nos ayudarían a ordenar los relatos, (5) definir la matriz general del material, así como diagramar didácticamente y (6) diseñar el material⁸.

Recordemos que los esquemas analíticos básicos que sirvieron para estructurar este material fueron los relativos al modelo sintáctico de cultura y los contrastes entre los *tipos de sociedad* que definen la relación genérica de dominación-sumisión entre la sociedad no indígena y las sociedades indígenas, así como las prácticas, los comportamientos, las actitudes y los valores implícitos en ambos tipos de sociedad (Gasché, en prensa a).

En esta fase se definió por fin el modelo metodológico y la estructura didáctica en un material en formato de *cuadernillo*, lo cual implicaba, más que la hechura de un cuaderno de corta extensión, el diseño de un recurso educativo que invitara a la investigación y a la resolución práctica de situaciones, problemas y dilemas éticos y ciudadanos en poblaciones indígenas y no indígenas.

Los educadores indígenas habían investigado con los niños y los comuneros, en su propio ambiente natural y social, en torno a los valores positivos y los derechos expresados en temas que les interesaban y, a partir de la sistematización de esta experiencia y la organización de los recursos evocadores recopilados –mapas, dibujos, narrativas y fotografías– pudimos escoger los relatos y organizarlos en tres unidades temáticas: *Nuestro Territorio, Experiencias de Organización y Buen Gobierno y El Hombre Verdadero*.

De este modo, el cuadernillo *Los Hombres y las Mujeres del Maíz. Democracia y Derecho Indígena para el Mundo* (Bertely, en prensa) diseñado en colaboración y co-autoría indígena-no indígena, incluye como parte de su estructura didáctica:

- Relatos breves inspirados en situaciones cotidianas expuestas a partir de un título evocador.
- Relatos que plantean una situación-problema, dilemas y preguntas para la sociedad indígena y no indígena, así como recursos evocadores múltiples en torno a los valores positivos expresados en la integración Sociedad-Naturaleza.
- La identificación de los instrumentos legales relativos a la situación expues-

⁸ La asesoría internacional de nuestra colega peruana Jessica Martínez Cuervo resultó muy importante en esta fase.

ta en los ámbitos del derecho internacional, nacional e indígena, así como nuevos dilemas, preguntas y evocaciones en el campo jurídico.

Los relatos posibilitan tres tipos de alfabetización:

- Una alfabetización ética, expresada a partir de la explicitación de los valores positivos de los pueblos mayas. Estos valores fueron: el mundo vivo, el acuerdo, el trabajo, el respeto, la cooperación, la solidaridad y la palabra.
- Una alfabetización territorial, impulsada vía la identificación espacial de los problemas y los dilemas implicados en el uso y el disfrute del territorio propio. Esta identificación se base en la información vertida en mapas vivos, dibujos y distintos recursos evocadores.
- Una alfabetización jurídica, relativa al conocimiento y el manejo situacional del derecho indígena, del derecho nacional y del derecho universal, lo cual implica la selección de los artículos legales e instrumentos jurídicos aplicables a las situaciones narradas⁹.

Los relatos del cuadernillo se organizan en tres apartados. *Nuestro Territorio*, como el primer apartado, incluye cinco relatos: La Vida de Nuestro Territorio, Cooperación y Vigilancia Comunal, Tomar Acuerdo sobre la Tierra, El Incendio y Nuestros Acuerdos, así como La Importancia de los Ojos de Agua. *Experiencias de Organización y Buen Gobierno* es el título del segundo apartado. Este incluye dos relatos: Estamos Unidos en la Asamblea y La Fiesta de San Antonio de Padua. Por último, el tercer apartado dedicado a *El Hombre Verdadero*, incluye el relato del Músico en la Fiesta de la Naturaleza.

A continuación muestro fragmentos de un relato que, aunque no incluye el trabajo que se propone con mapas y dibujos, muestra el potencial alfabetizador ético, territorial y jurídico del material producido por los educadores de la UNEM. El ejemplo consiste en un relato de autoría ch'ol, cuyo título es: Cooperación y Vigilancia Comunal.

Ejemplo:

COOPERACIÓN Y VIGILANCIA COMUNAL

El territorio ch'ol, tseltal, tsotsil se encuentra ubicado en el estado de Chiapas, en la República Mexicana. Aquí vivimos nosotros y queremos compartir contigo los proble-

⁹ Para el desarrollo de esta experiencia consideramos la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Agraria, la Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente, la Constitución Política del Estado de Chiapas, la Ley para la Prevención, Combate y Control de Incendios del Estado de Chiapas, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar.

mas que nos preocupan y contarte los acuerdos que tomamos para cuidar y proteger los recursos de nuestra madre tierra, que nos da toda la vida.

Muchos programas de gobierno y empresas que llegan a nuestra comunidad nos traen productos e ideas que nos separan de la madre tierra y de nuestros parientes. Nuestros abuelos cuentan que nuestro mundo estaba lleno de vida y con ríos limpios; por eso nos aconsejan que debemos cuidar la naturaleza, como ellos lo hacían antes. En este mapa se ve Hidalgo Joshil, nuestra comunidad, muy desarrollada porque cuenta con tiendas, calles y servicios, pero la basura y los drenajes están ensuciando mucho nuestro medio ambiente. Los maestros oficiales y los centros de salud no se han preocupado por hacer la limpieza y por dar algunas pláticas para concientizar. Dice el abuelo que nos organicemos y coordinemos con los municipios para manifestar nuestra palabra, para recibir en comunidad y no como individuos los apoyos que nos dan, y para hacer campañas para mantener sano nuestro territorio y limpios nuestros ríos.

–mapa– Busca en el mapa Yajalón, Hidalgo Joshil, la iglesia de Tila, los ríos. Los puentes, el ojo de agua, la zona húmeda, el banco de piedra, el cementerio. Busca las plantas: el café, las milpas, el plátano y la calabaza. Busca los animales: el venado, la res, el buey y el tecolote. Identifica los daños a nuestro territorio: los drenajes y el camión que sale de Yajalón y tira la basura en el río.

–fotografía– Para los ch'oles el río nos alimenta y da vida a las plantas, árboles, frutos y animales. El río le regala a la gente muchos peces, cangrejos y caracoles; por el río nos trasladamos con balsas y canoas de un lugar a otro para visitar a nuestros parientes. En el río limpiamos nuestro cuerpo y, en tiempo de calor, los niños se van a nadar y a jugar. También el río nos da grava, arena y piedras para construir nuestras casas.

–fotografía– Este es el río Yaxte'ha', contaminado por las aguas negras y basuras. Es cada vez más difícil la vida de los peces y animales que viven en el río y la gente que lo usa pone en riesgo su salud.

– fotografía– Muchas comunidades estamos trabajando de manera colectiva para cuidar el río y también para volver a recuperar la fertilidad de nuestra madre tierra, lastimada por los agroquímicos.

– fotografía– Curamos la herida de la madre tierra aplicando bioinsecticidas naturales que, además, no contaminan las aguas.

– dibujo– Nuestros abuelos cuentan que antes no existían los programas del gobierno. Los comuneros solo trabajaban con sus parientes y unidos para producir sus propios alimentos. Alimentos que se consumían y ajustaban cada año.

Actualmente, ellos ven que muchos apoyos del gobierno han corrompido y dividido a las comunidades y a las familias. Porque el dinero que reciben aleja a la gente de su tierra y ya no quieren trabajarla. Y porque muchas veces, las mujeres reciben ayuda del gobierno y los maridos usan el dinero para comprar trago.

Bueno, queremos que tu nos ayudes a pensar: ¿Qué podemos hacer con los apoyos que nos ofrecen? No queremos decir que dejemos de recibir, pero sí que tenemos que pensar cómo podemos darle un buen uso al dinero, para seguir teniendo una buena relación entre parientes y con la naturaleza que nos da la vida en nuestro pueblo.

- 1.- ¿Cómo cuidas el río de tu comunidad?
- 2.- ¿Qué va a pasar con nuestro río si todos le tiran basura?
- 3.- ¿Cómo podemos mejorar la producción con el apoyo que recibimos?
- 4.- ¿De dónde salen la basura inorgánica, los agroquímicos y los jabones que contaminan nuestras tierras y aguas?
- 5.- ¿Qué problemas padece tu comunidad?
- 6.- ¿Los programas de gobierno provocan la unión o la división de los comuneros?

Además de comprender lo que podemos hacer para evitar que los apoyos del gobierno nos dividan, es importante entender cómo con COOPERACIÓN Y VIGILANCIA COMUNAL podemos enfrentar juntos muchos de los problemas de salud, medio ambiente y desarrollo que hoy tenemos en nuestras comunidades. Trabajando juntos y manteniéndonos unidos podremos luchar mejor por la defensa de nuestras formas de vida...

Contamos con algunos instrumentos legales que establecen estos derechos y, sobre ellos, podemos hacernos también algunas preguntas que nos ayuden a pensar en nuestros retos y soluciones. ¡Dejemos que hable nuestro corazón para que nos diga lo que tenemos que hacer cada uno y todos juntos!

Convenio 169 Organización Internacional del Trabajo. Artículo 7. 1

“Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo... Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.”

¿Quiénes deben decidir el futuro que nosotros queremos?, ¿todos los comuneros o ejidatarios?, ¿los dirigentes comunales o ejidales?, ¿los dirigentes políticos? o ¿los funcionarios del gobierno?

¿Cómo podemos lograr que nuestra palabra exprese lo que todos queremos?

¿Qué debemos hacer para que nuestra palabra sea tomada en cuenta por los funcionarios del gobierno?

¿Cómo debemos organizarnos para formular los planes y programas de desarrollo que nos convienen y corresponden al futuro que queremos?

¿Qué necesitamos para poder evaluar los planes y los programas de desarrollo nacional y regional que nos pueden afectar?

¿Qué debemos hacer para que nuestras evaluaciones y proyectos sean tomados en cuenta por los funcionarios del gobierno? y ¿cómo podemos cambiar los planes y los programas que nos afectan?

Si algún plan o programa de gobierno nos parece bueno, ¿cómo nos haríamos responsables de su ejecución?

¿Cómo elegimos a los responsables de las tareas que deben realizarse en nuestra comunidad?

¿Cómo podemos organizarnos para apoyar el trabajo de las personas que elegimos como nuestros representantes?

¿Cómo los responsables deben coordinar sus acciones con toda la comunidad y saber mandar obedeciendo?

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 4º

“ Toda persona tiene derecho a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar”.

¿Qué podemos hacer nosotros mismos para limpiar las aguas del río y las calles y los patios de nuestra comunidad?

Para eso, ¿qué deben hacer los comuneros, los maestros y los alumnos, así como nuestras autoridades comunales o ejidales?

¿Qué apoyo del gobierno podemos utilizar con este fin o qué apoyos debemos solicitar?

Si la suciedad no viene de nuestros comuneros, sino de los productos comerciales que consumimos, de comunidades vecinas, de empresas, de ganaderos u otros agricultores de la región: ¿qué acciones debemos tomar? y ¿cómo podemos organizarnos y exigir nuestros derechos? (autor: Miguel López Méndez, educador ch'ol).

6. Conclusión

Los ocho relatos que se integran al cuadernillo *Los Hombres y las Mujeres del Maíz. Democracia y Derecho Indígena para el Mundo* demuestran el potencial de la co-autoría y las perspectivas cualitativas, inductivas y evocativas tanto para lograr la intercomprensión y el interaprendizaje intercultural, como para explicitar la filosofía política y el quehacer ético y ciudadano implícito en la vida práctica de los pueblos indígenas.

Descubrimos también que un mismo material puede fortalecer (1) el bilingüismo y el multilingüismo en caso de lenguas indígenas emparentadas, (2) el desarrollo de la oralidad, (3) los procesos incipientes de literalización, así como (4) prácticas de lectura y escritura en poblaciones alfabetizadas indígenas y no indígenas. Por lo mismo, este material se dirige a personas analfabetas, en proceso de alfabetización y alfabetizados, por lo que podrá ser utilizado desde el nivel preescolar hasta el superior, en espacios educativos formales e informales.

Considerando las serias afectaciones sobre los territorios y culturas originarias provocadas por la sociedad no indígena e indígena, reconocemos hoy

por qué es importante saber cómo controlar el poder egoísta, resolver nuestras diferencias y enfrentar los conflictos; todo ello relacionado con las nociones de territorio, organización comunitaria y persona, como los ejes que estructuran el cuadernillo. En pocas palabras, logramos construir juntos, indígenas y no indígenas, una modesta propuesta educativa que instauro el germen de un nuevo planteamiento filosófico, político y pedagógico en torno a cómo sembrar *desde abajo* una democracia solidaria, activa y solidaria.

7. Referencias bibliográficas

ALVARADO, Irene

2000 *Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuujk*. Tesis de Maestría en Desarrollo Rural. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

AUBRY, Andrés

2003 *Los Acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe. México: Gobierno del Estado de Chiapas.

BERTELY, María

1998a “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*. Biblioteca Mexicana. Tomo II. México: Fondo de Cultura Económica, 74-110.

1998b *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*. Tesis de Doctorado en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

2000a *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.

2000b *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

2001 “La etnografía en la formación de enseñantes”. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13: 137-160.

2002 “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, en Luz E. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México. Siglos XIX y XX*. CD-Rom. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

BERTELY, María (Coord.)

2003 *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

2004 *Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla, Editorial Santillana.

En prensa *Los Hombres y las Mujeres del Maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú y Fundación FORD.

BERTELY, María; GONZÁLEZ APODACA, Erika

2003 “Etnicidad en la Escuela”, en María Bertely (Coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad 3*, tomo I. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CASTRO, Constancio de

1999 “Mapas cognitivos. Qué son y cómo explorarlos”. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 33. <http://www.ub.es/geocrit/sn-33.htm>.

CESDER

1998 *Dignidad y calidad de vida en comunidades campesinas: propuesta de desarrollo para el municipio de Zautla, en la sierra norte del estado de Puebla. Plan indicativo para el desarrollo regional*. México: CESDER.

CONDE, Silvia

2004 *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: Instituto Federal Electoral.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

2004 México: Editorial Porrúa.

GALLEGOS, Carmen; MARTÍNEZ, Jessica

2004 *Guía para desarrollar las Tarjetas de Autoaprendizaje*. México: CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla, Editorial Santillana.

GASCHÉ, Jorge

En prensa (a) “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en Jorge Gasché, María Bertely y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*.

En prensa (b) “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de

cultura”, en Jorge Gasché, María Bertely y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*.

GLASSER B.; STRAUSS, A.

1967 *The discovery of grounded theory*. Chicago. Aldine.

GLEDHILL, John

2004 “La ciudadanía y la geografía social de la neoliberalización profunda”. *Relaciones*, 100, XXV.

GONZÁLEZ APODACA, Eric

2004 *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe. Serie Documentos. SEP.

2006 *Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe*. Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

LINDENBERG, Nietta

1996 *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*. Río de Janeiro: Editorial Multiletra.

LONG, N.; LONG, A.

1992 *Battlefields of knowledge: the interlocking of theory and practice in social research and development*. London and New York: Routledge.

LOWENTHAL, David

1977 *Geografía y humanismo*. Barcelona: Oikos-Tau.

MACHO, Elisa A.

2005 “La experiencia espacial diferenciada por la condición de género”. *Revista Bricolage*, 3, 9: 44-53. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

MALDONADO, Benjamín

2004 *Lo sobrenatural en el territorio comunal*. México: IEEPO, Oaxaca.

MARSTON, Ana

1997 *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, México*. Thesis in partial fulfillment of NEVS and LALS.

MUÑOZ, Gloria

2004 Chiapas. La resistencia. *Periódico La Jornada*, 19 septiembre: XV. México.

ONU

1989 *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Organización de las Naciones Unidas.

PAOLI, Antonio

2003 *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

PEÑA, Guillermo de la

1998 “Articulación y desarticulación de las culturas”, en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid: Trotta, 15.

1999 “Territorio y ciudadanía étnica en la Nación globalizada”. *Revista Desacatos*, 1: 13-27.

PERRENOUD, Philippe

1999 *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

PODESTÁ, Rossana

2002 *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*. México: ICSYH-VIEP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

2003 *Encuentro de miradas. Hacia nuevos modelos para el estudio de las representaciones sociales infantiles nahuas y occidentales de su territorio*. Tesis Doctoral en Antropología Social. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa.

ROELOFSEN, Daniëlle

1999 *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, México. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico*. Tesis de Maestría en Sociología del Desarrollo Rural. Wageningen University, Netherlands.

ROJAS, Angélica

1999a “Las asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakwaxi. Una práctica educativa política”. *Revista Sinéctica*, 15: 58-70. México: ITESO.

1999b *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*. Tesis de Maestría en Antropología Social. México: CIESAS-Occidente.

SIEDER, R.

2005 *Del indigenismo institucional integracionista a la gestión pluralista de las políticas públicas*. University of London. Manuscrito.

UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO

1999 *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios.* Chiapas, México. Manuscrito mecanografiado.

YOUNG, Marion

2001 "Thoughts on multicultural dialogue", en Stephen May y Tariq Modood (eds.), *Ethnicities. Review Symposium on Rethinking Multiculturalism: cultural diversity and political theory by Bhikhu Parekh*, 1, 1.

ZERMEÑO, Sergio

2005 *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días.* México: Editorial Océano.