

La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México

Stefano Claudio Sartorello

La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México



2016

La co-teorización intercultural de un modelo educativo en Chiapas, México

Stefano Claudio Sartorello

1era Edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson bloque A
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: (593-2) 2 506-267 / (593-2) 3962 800
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abayala.org
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9942-09-355-4
Diseño,
Diagramación
e Impresión: Editorial Abya-Yala
Quito-Ecuador

Impreso en Quito-Ecuador, julio 2016

Índice

Siglas y abreviaturas	9
Introducción general	11
El problema de estudio	11
Desarrollo del problema	13
<i>La dimensión política</i>	14
<i>La dimensión pedagógica</i>	18
<i>Lo político-pedagógico como eje transversal</i>	19
Organización del texto	19

Capítulo I

La Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) en el contexto de la crisis de la educación indígena en Chiapas

Introducción	21
Principios de la pedagogía maya	22
La crisis de la educación bilingüe en Chiapas	29
El EZLN y sus repercusiones en campo educativo	35
<i>Respuestas desde la educación oficial</i>	36
<i>Respuestas desde la sociedad civil</i>	38
La primera escuela autónoma en los Altos de Chiapas	41
La Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM)	46
<i>La fundación de la UNEM y el Bachillerato del CIESAS</i>	46
<i>Elaboración de materiales educativos y formación de docentes</i>	56
Los colaboradores indígenas en sus territorios	63
<i>Pancho: la cuestión agraria y la integridad sociedad-naturaleza</i>	63
<i>Mankut: la Madre Tierra como patrimonio familiar y cultural</i>	68
<i>Edmundo y la lucha por una nueva educación</i>	71
Los colaboradores en el proceso de diseño curricular	76
<i>Jorge</i>	76
<i>Gustavo</i>	79
<i>Pancho</i>	81
<i>Mankut</i>	84
<i>Juan</i>	85
<i>Edmundo</i>	87

<i>Jesús</i>	89
<i>Armando, Florencio, Jacobo, Huacho y Miguel</i>	91
<i>María</i>	93
<i>Gasché</i>	94
<i>Raúl</i>	96
<i>Stefano</i>	98

Capítulo II

De eso que llaman interculturalidad

Introducción.....	103
La interculturalidad como significante.....	106
La interculturalidad de arriba hacia abajo	109
La interculturalidad de abajo hacia arriba	113
Una perspectiva crítica sobre la interculturalidad	118
La interculturalidad desde el conflicto	120

Capítulo III

Una epistemología crítica e intercultural

Introducción.....	129
Un paradigma crítico para investigar la interculturalidad.....	130
De la colaboración a la co-teorización intercultural.....	138
<i>La Grounded Theory constructivista y los códigos en vivo</i>	140
<i>Hacia la construcción de una Metodología Arraigada Intercultural (MAI)</i>	144

Capítulo IV

¿Cómo queremos formar a nuestros hijos?

Introducción.....	149
La dimensión ontológica	151
La dimensión política-ciudadanizante	156
La dimensión axiológica.....	164
Un perfil de egreso socioculturalmente arraigado	179

Capítulo V

El Método Inductivo Intercultural (MII)

Antecedentes	183
<i>Caminando por un terreno conocido</i>	186
<i>De la fragmentación a la sintaxis cultural</i>	188
<i>Co-teorizando acerca del MII</i>	191
Sociedad y naturaleza	195
<i>Estructura curricular</i>	201
<i>La Matriz del Área Integradora Sociedad y Naturaleza</i>	203
<i>Secuencia lógica de variables</i>	211
Hacia un currículum intercultural	215
<i>De lo propio a lo intercultural</i>	217
<i>El calendario sacionatural de las actividades comunitarias</i>	219
<i>Recursos materiales y humanos para la enseñanza</i>	225
<i>Una red para pescar contenidos</i>	231
Articulación y contrastación intercultural	238

Capítulo VI

Ser para hacer: la co-teorización intercultural del maestro-acompañante

Introducción	249
Hacia la co-teorización de una categoría arraigada intercultural	252
El proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante	269
Ser y hacer del maestro-acompañante	280
La co-teorización de un currículum socioculturalmente arraigado	283
Bibliografía	291
Reseña del autor	301

Siglas y abreviaturas

AC	Asociación Civil
AIDSESP	Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana
ANMED	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación
ARIC	Asociación Rural de Interés Colectivo
BM	Banco Mundial
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
CIASAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
DF	Distrito Federal
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DIEE	Doctorado Interinstitucional en Educación
ECIDEA	Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo
ECOSUR	El Colegio de la Frontera Sur
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EPTRI	Escuela Primaria Técnica Rural Indígena
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FMI	Fondo Monetario Internacional
FORMABIAP	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
FRMT	Fundación Rigoberta Menchú Tum
GT	Grounded Theory

IIAP	Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana
INI	Instituto Nacional Indigenista
JBG	Junta de Buen Gobierno
LEPEPMI	Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena
LLCVF	Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco
MAI	Metodología Arraigada Intercultural
MII	Método Inductivo Intercultural
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMIECH	Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEBS	Programa de Educación Básica en la Selva
PECI	Proyecto Educador Comunitario Indígena
PEICASEL	Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PT	Partido del Trabajo
REDIIN	Red de Educadores Inductivos e Interculturales
SAGARPA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
UIA	Universidad Iberoamericana
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México
UNEM/EI	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana

Introducción general

El problema de estudio

El problema de estudio alrededor del cual se estructura la presente investigación, tiene que ver con el análisis crítico del proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).¹ Esta propuesta educativa intercultural para escuelas de nivel primario en el medio indígena fue diseñada en Chiapas, entre noviembre de 2006 y diciembre de 2008, por un grupo intercultural de colaboradores integrado por:

- Doce educadores comunitarios mayas (tseltales, tsotsiles y ch'oles de Los Altos, Selva y el norte de Chiapas), nombrados como educadores por las asambleas de las comunidades donde viven, integrantes de la UNEM.²

1 Este trabajo es una versión reducida de la tesis doctoral *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*, que el autor defendió en mayo de 2013 en el marco del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIEE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, bajo la dirección de Sylvia Schmelkes (UIA) y la asesoría de María Bertely (CIESAS DF) y Gunther Dietz (UV).

2 Cabe señalar que algunos de ellos, aunque han estado colaborando de forma continua con esta organización en diferentes proyectos educativos interculturales, no forman oficialmente parte de ella y, recientemente, se autodefinieron como Educadores Independientes (EI).

- Cuatro asesores académicos no indígenas³ o *kaxlanes*,⁴ adscritos al Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) del Perú y al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México.

Al analizar el *corpus* documental del proceso de diseño curricular, decidí clasificar las aportaciones de los 16 colaboradores por medio de códigos clasificadores (por ejemplo *educadorseltal1*, *educadorchol3*, *asesorkaxlan2*, etc.) que, además de señalar su papel en el proceso (educador o asesor), marcaban su filiación étnica,⁵ mostrando claramente las aportaciones de los diferentes colaboradores al proceso de co-teorización intercultural del modelo curricular. Sin embargo, con el fin de facilitar la lectura, en los siguientes capítulos estos códigos han sido sustituidos por los nombres propios de los colaboradores indígenas y *kaxlanes* que co-teorizamos esta propuesta educativa. Al respecto, cabe señalar que la decisión de hacer públicos los nombres de nuestros colaboradores forma parte de la adopción de una metodología colaborativa y horizontal en la que todos los participantes nos concebimos y fuimos concebidos como sujetos activos en el proceso de co-teorización intercultural del plan de estudios. En

3 Jorge Gasché (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana-IIAP), María Bertely Busquets, Raúl Gutiérrez Narváez y Stefano Claudio Sartorello (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS).

4 Como señala Alejos García “para el maya el otro es el Kaxlan, el ‘castellano’, el extranjero, Occidente” (1999: 132-133). El autor explica que *kaxlan* es la contraparte, el “otro” polifacético con quien se relaciona el indígena maya. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena y, en particular, el maya ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo *kaxlan*, marcado por la lucha y la incompreensión y, así como otros ámbitos de la vida social, el educativo representa un espacio en donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y *kaxlan*, fruto de una incompreensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

5 Los códigos usados fueron: Gasché: *asesorkaxlan1*; Jorge: *educadorseltal1*; Pancho: *educadorchol1*; Chucho: *educadorchol2*; Mankut: *educadorseltal2*; Huacho: *educadorseltal3*; Juan: *educadorseltal4*; Raúl: *asesorkaxlan3*; Stefano: *asesorkaxlan2*; Gustavo: *educadorsotsil1*; Armando: *educadorsotsil2*; Edmundo: *educadorsotsil3*; Miguel: *educadorchol3*; Bertely: *asesorkaxlan4*.

este sentido, esconder los nombres detrás de pseudónimos no nos pareció necesario ni coherente.

Antes de comenzar, es menester señalar que la colaboración intercultural entre los educadores comunitarios indígenas de la UNEM y los asesores *kaxlanes* que participamos en este proceso de diseño curricular, tiene raíces profundas en otros procesos que se han desarrollado en Chiapas, a partir del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el primero de enero de 1994, lo cuales serán descritos y analizados críticamente en el primer capítulo.

Estos antecedentes resultaron ser insumos fundamentales en el proceso de diseño curricular, por eso, a lo largo de este trabajo se hará un especial énfasis en las aportaciones específicas de estas experiencias colaborativas previas al proceso de co-teorización intercultural del *Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM* (AA.VV., 2009).

Desarrollo del problema

Como se precisa en los referentes teóricos (cap. 2), es importante señalar desde un principio que los proyectos educativos y materiales pedagógicos interculturales elaborados por parte de la UNEM y sus asesores *kaxlanes* se fundamentan en una concepción crítica de la interculturalidad (Walsh, 2002), en la que se asume como punto de partida y marco referencial el conflicto intercultural (Bertely, 2007a; Gasché, 2008a; 2008b) que caracteriza las relaciones —profundamente asimétricas— entre sociedades indígenas y sociedad nacional. Esta concepción crítica de la interculturalidad (cap. 3) se sustenta en un posicionamiento político contra-hegemónico asumido por diferentes organizaciones indígenas latinoamericanas que —como la UNEM— se oponen al sistema neoliberal dominante y a las políticas educativas implementadas desde una racionalidad meramente económica (Gentili, 2004; Frigotto, 2004; Coraggio y Torres, 1997). Por tanto y como parte integrante de su labor pedagógica, el trabajo educativo desarrollado por la UNEM y sus asesores *kaxlanes* es profundamente político y tiene que interpretarse dentro de la coyuntura histórica y política que caracteriza a México a fines del siglo XX y comienzos del XXI, par-

ticularmente al estado de Chiapas a partir del levantamiento armado del EZLN en 1994.

En este contexto, los educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles de la UNEM forman parte de un movimiento político-pedagógico indígena a nivel latinoamericano que se caracteriza por la emergencia de organizaciones y grupos indígenas que, en cuanto sujetos colectivos con un proyecto etno-político, reivindican su identidad cultural y su derecho a participar en la construcción y gestión del futuro de sus territorios y naciones, luchando por la autonomía de los pueblos indígenas en el marco del Estado y, en el ámbito educativo, por tener el control sobre la educación de sus hijos y la formación de los maestros que los atienden. Sin pretender ahora abundar en aspectos que se detallarán en los capítulos dedicados al marco contextual (cap. 1) y a los referentes teóricos (cap. 2), es importante señalar desde un principio que las luchas por la construcción de “un mundo donde quepan muchos mundos” (EZLN) y “el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado” (De la Peña, 1999: 23) —como precisa el antropólogo mexicano De la Peña al referirse al proceso de construcción de nuevas formas étnicas de ciudadanía— representan el telón de fondo en que se inscribe la acción político-pedagógica de la UNEM y sus asesores *kaxlanes*, así como el proceso de diseño curricular que se analiza en este trabajo.

Sabiendo que ambos aspectos están relacionados entre sí y que uno no tendría sentido sin el otro, dos son los principales ejes alrededor de los cuales se desarrolla el análisis de este proceso. El primero tiene que ver con la propuesta política implícita en el trabajo educativo desarrollado por parte de la UNEM y sus asesores *kaxlanes* y el segundo está relacionado con lo pedagógico.

La dimensión política

Esta dimensión emerge de posturas contra-hegemónicas y fuertemente críticas del multiculturalismo neoliberal, como en la experiencia de las Juntas de Buen Gobierno (JBG), de los municipios autónomos zapatas en Chiapas y en las resistencias cotidianas que se dan en los espacios de la “infra-política” (Scoot, 1990), donde los pueblos indígenas desarrollan prácticas de encubrimiento lingüístico y sociocultural. Estas posturas

manifiestan una “praxis de resistencia” (Gasché, 2008a) de las organizaciones indígenas y de una parte de la sociedad civil nacional e internacional frente al modelo neoliberal hegemónico y sus políticas. Reaccionando ante un mundo globalizado, dominado por la hegemonía neoliberal y caracterizado por la presencia de relaciones de “dominación-sumisión” (Gasché, 2008a y 2008b) entre sociedad y cultura nacional y sociedades y culturas indígenas, la UNEM y sus asesores luchamos por una nueva relación entre Estado nacional y pueblos indígenas, por una profunda renovación de la democracia formal liberal a partir de los principios políticos de lo que los pueblos maya tseltales y tsotsiles suelen llamar *lekil kuxlejal* (buen vivir)⁶ (Paoli, 2003; Sartorello *et al.*, 2012). Desde el campo educativo, este colectivo intercultural busca promover la construcción de nuevas formas de ciudadanía (diferenciadas, étnicas, interculturales) en las que los valores propios de los pueblos indígenas y, en particular, la integridad entre sociedad y naturaleza, sean considerados centrales. Esta postura política parte del reconocimiento de la existencia de relaciones profundamente asimétricas y se propone valorar y fortalecer los rasgos fundamentales y de cierta forma ideal-típicos,⁷ que caracterizan a las sociedades indígenas en las que viven los pueblos mayas tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas.

6 La expresión *lekil kuxlejal* es una palabra compuesta en la lengua maya tseltal: *kux* = vivir; *lejal* = buscar; *lekil* = bien. Por lo que *lekil kuxlejal* puede traducirse como: “buscar vivir bien” o “buscar la buena vida”.

7 El ideal-tipo es un instrumento conceptual creado por Max Weber y usado en sociología para aprehender los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales. Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la cantidad de síntesis de fenómenos concretos difusos que se colocan según estos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada. Dicha construcción mental, puramente conceptual, no puede ser encontrada empíricamente en la realidad. El concepto de tipo ideal es así un instrumento para unificar partes de la realidad elegidas contingentemente desde la base del interés particular del investigador y establecido sobre una valoración subjetiva del aspecto determinado, ordenando la realidad mediante la selección de lo que, desde tal perspectiva, se considera como esencial para los fines de la investigación, sin que por ello los mismos rasgos sean en sí esenciales. Así pues, el contenido del tipo ideal depende de cómo se posiciona ontológica y políticamente el sujeto investigador, de qué ideas guarda frente al fenómeno que analiza.