

10646

T.

1047

 **SISTEMA NACIONAL DE SERVICIOS DE INFORMACION**
ARCHIVO HISTORICO

2006



**"LAS NUEVAS ESCUELAS TSELTALES: EDUCACIÓN Y
AUTONOMÍA EN LAS CAÑADAS DE LA SELVA LACANDONA"**

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DESARROLLO RURAL

P R E S E N T A :

Alejandra Monette Alvarez Castillo

Directora de Tesis: Dra. Sonia Comboni Salinas

México, DF

Diciembre 2010

LAS NUEVAS ESCUELAS TSELTALES: EDUCACIÓN Y AUTONOMÍA EN LAS CAÑADAS DE LA SELVA LACANDONA

INTRODUCCIÓN	1
---------------------	----------

CAPÍTULO 1

GLOBALIZACIÓN, ESTADO Y EDUCACIÓN

1.1 Política social y educación en la globalización neoliberal	7
1.2 Globalización y educación	9
1.3 Revolución conservadora y revolución simbólica: la construcción de alternativas	11
1.4 Neoliberalismo y Estado mexicano	18
1.5 Política social, pobreza y educación	21
1.6 Globalización y sociedad multicultural	33

CAPÍTULO 2

POLÍTICA SOCIAL, INTERCULTURALIDAD Y AUTONOMÍA

2.1 La diversidad cultural y el Estado mexicano	37
2.2 Una educación para la diversidad cultural	51
2.3 La interculturalidad como relación y práctica política y pedagógica	56
2.4 Interculturalidad	59
2.5 Interculturalidad y autonomía	63

CAPÍTULO 3

LAS CAÑADAS: RETAZOS DE LA HISTORIA DE UN MOVIMIENTO

3.1 Las Cañadas: diversidad biológica, cultural y política	64
3.2 Caminar tierra abajo: historia agrícola y agraria en Chiapas	69
3.3 El Movimiento Indígena en la Selva Lacandona desde el Congreso Indígena de 1974	74
3.4 La conformación de identidades en las nuevas organizaciones de la Selva	89
3.5 Las comunidades tseltales: un análisis desde la complejidad y la heterogeneidad	91
3.6 Autonomía y estrategias identitarias	95

3.7 Historia educativa – organizativa en las Cañadas	98
3.8 Unión de Uniones: la lenta construcción del sueño de una educación autónoma	106
3.9 De vuelta a los orígenes. El resurgimiento de la ARIC UU y las exigencias educativas	109

CAPITULO 4

ECIDEA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

4.1 Construcción y visibilización de un nuevo modelo educativo en la Selva, el esfuerzo conjunto de Lumaltik y ENLACE C.C.	113
4.2 La gestión política, un nuevo campo por aprender	120
4.3 Hacia la Incidencia en Política Educativa	128
4.4 El currículo de ECIDEA, espacio de creación comunitaria	133

CONCLUSIONES

1. La crisis de los modelos educativos: educación pobre para poblaciones pobres	135
2. Lumaltik Nopteswanej y el arduo camino de una reforma integral desde abajo	141
3. Logros, limitaciones y aprendizajes	143
4. Retos y/o oportunidades para ECIDEA	148
5. Los horcones del Programa ECIDEA y los desafíos de formar-se como sujeto político y educativo	150

GLOSARIO

BIBLIOGRAFIA

Jokolawal a todas las niñas y niños, educadoras y educadores de las comunidades tseltales...gracias por dejarme conocer una mejor educación para todas y todos

Lola, fue un honor muy grande haberte conocido, fue lindo haber caminado junto a ti y aprenderte tantas cosas pero sobre todo a tener un corazón de niña |||

Sonia, gracias por confiar siempre en mí y por todo tu apoyo hasta el final

Miguel, durante trece años hemos caminado juntos...gracias por todo lo que has compartido conmigo

Jarro y Nena, son lo más grande y precioso que tengo, los quiero y agradezco todo lo que me han dado....pero sobre todo su sonrisa de cada mañana

Pá y Má, siempre han estado a mi lado, nunca terminaré de darles las gracias por todo el cariño que me han dado

Nayita, siempre estuviste a mi lado, gracias de todo corazón por todo lo que nos has cuidado

Un profundo agradecimiento a todas y todos mis compañeros de Enlace AC

INTRODUCCIÓN

El propósito central de este trabajo: ***"Las nuevas escuelas tseltales; Educación y autonomía en las Cañadas de la Selva Lacandona"*** es recuperar y analizar el proceso histórico del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), como un proyecto de resistencia al modelo educativo oficial, pero sobre todo, como alternativa de educación de los pueblos indígenas gestada en el corazón de Las Cañadas de Ocosingo y que actualmente se concreta con 20 comunidades tseltales de esta subregión de la Selva Lacandona en Chiapas.

ECIDEA nace en 1998 en un contexto marcado por las políticas represivas y de contrainsurgencia implantadas por el Estado mexicano en Chiapas tras la insurrección zapatista de 1994. La emergencia del movimiento indígena en tales condiciones sociopolíticas posibilita la creación de múltiples proyectos de base autonómica en la diversidad de campos de gestión de la vida social. La educación es uno de los campos donde se expresa con mayor fuerza y creatividad el acumulado de experiencias de comunidades y organizaciones indígenas en Las Cañadas, impulsadas por el Congreso Indígena de 1974, y la reelaboración de proyectos y contenidos políticos de los pueblos indígenas.

Después de 12 años de trabajos y esfuerzos ininterrumpidos de la comunidad educativa que construye el Programa ECIDEA y de su aparato de coordinación, la asociación civil *Lumaltik Nopteswanej*, el proyecto mantiene una vitalidad y capacidad creativa, contrastante con muchas de las iniciativas educativas gestadas durante este mismo período en Chiapas y en el país. De hecho, son pocas las experiencias autogestiva que han logrado mantenerse y reelaborarse como alternativas viables. ¿Cuáles son los factores internos y los del contexto que han permitido que el Programa ECIDEA persista con tal vitalidad? Como podrá observarse a lo largo del texto, son muchas las dificultades que han enfrentado las comunidades y el colectivo de educadoras y educadores que sostienen este proyecto en la cotidianeidad y territorialidad de Las Cañadas.

Desde su inicio, ECIDEA se concibe como un proyecto en construcción, pues reconoce que su pertinencia está en la capacidad de leer y comprender la dinámica de cambios en el contexto sociocultural, político, económico y ecológico de la región donde se implanta, y las

profundas interconexiones entre estas dimensiones y los contextos de la realidad. Sin duda, los aportes de ENLACE, Comunicación y Capacitación, A.C. son fundamentales para comprender el proceso autoconstructivo del proyecto en sus contenidos políticos y pedagógicos. Desde el inicio del Programa hasta el día de hoy, ENLACE viene acompañando y facilitando este proceso, consciente del lugar que debe ocupar para evitar suplantar o disminuir la capacidad autogestiva del mismo. Hablamos del acompañamiento en el sentido de una política de posicionamiento y de implicación en la dinámica de construcción del proyecto. Es importante aclarar que el trabajo no pone su acento en el análisis de este acompañamiento y de los aportes específicos de ENLACE, sin embargo, éste aparecerá permanentemente como un actor fundamental, implicado no sólo en la experiencia de las comunidades tseltales y el colectivo de educadoras y educadores, sino en la generación de sinergias sociales y políticas orientadas al desarrollo de la educación de los pueblos indígenas en la doble perspectiva de la autonomía y de la interculturalidad.

La mayor parte de las reflexiones vertidas a lo largo del trabajo surgen de mi vínculo y participación directa en la dinámica constructiva de ECIDEA en los dos primeros períodos del mismo, el de la gestación comunitaria en 1998 y el que se produce a partir de las alternancias en los gobiernos federal y estatal a fines de 2001. Como en la mayoría de las experiencias sociales los primeros años son definitivos y configuran su identidad y proyecto político. De ellos dependen, en buena medida, su continuidad y permanencia. Esta participación está ubicada en el acompañamiento y facilitación del Equipo Ocosingo de ENLACE. Los años posteriores al 2002 implicaron un distanciamiento paulatino de la práctica cotidiana de la comunidad educativa del Programa ECIDEA, manteniendo una relación de confianza mediante talleres de fortalecimiento metodológico y el encuentro en iniciativas de articulación de actores y propuestas de los pueblos indígenas. Este último se produjo durante el Foro Binacional de Educación Intercultural Bilingüe, el pasado mes de junio de 2010 en San Cristóbal de Las Casas. Los análisis referidos a los últimos dos períodos del Programa ECIDEA están basados en la consulta del importante acervo documental de *Lumaltik Nopteswanej* y de ENLACE, que junto al testimonial de educadoras y educadores y de miembros de ENLACE aportan la "masa crítica" del ejercicio reflexivo.

Este trabajo es una pequeña contribución al enorme caudal de propuestas y sueños que alimentan la memoria y la imaginación histórica del Programa ECIDEA. Es también una forma de saldar deudas con el colectivo de educadoras y educadores, con quienes he compartido la posibilidad de materializar la propia visión cultural de la educación tselal como *sp'ijubtesel*, como experiencia individual y colectiva de crecimiento de lo "germinal" existente en el corazón humano y en el corazón de todas las cosas, como lo aprendió Carlos Lenkersdorf en su andar con las comunidades tojolabales. Hacer fecundo el "corazón-pensamiento" de niñas y niños tseltales es la intención profunda de la experiencia diaria de educadoras y educadores en la comunidad educativa. Esta intención supone la superación de todas las formas instructivas y formativas basadas en la imposición de modelos externos que desconocen o marginalizan el *corpus* de conocimientos de las comunidades indígenas.

Los programas educativos oficiales, pese al importante avance en cuanto a su cobertura, mantienen criterios administrativos que excluyen a numerosas comunidades indígenas en diversas regiones del país. El gobierno estatal encabezado por Juan Sabines Guerrero ha difundido la tesis que culpabiliza de la pobreza a los pobres y a su condición de dispersión geográfica en el estado de Chiapas. Ahí fundamenta su proyecto de concentración de poblaciones indígenas y campesinas en las llamadas Ciudades Rurales Sustentables. Además de la incapacidad del Estado mexicano de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todas y todos los mexicanos, en particular de las poblaciones indígenas - históricamente excluidas-, los modelos educativos desconocen la diversidad sociocultural de nuestro país y mantienen una lógica de asimilación de las culturas indígenas al modelo nacional dominante. De ahí que la llamada educación intercultural bilingüe, fomentada por la institucionalidad oficial, haya funcionado más como un programa compensatorio que como una auténtica política educativa de reconocimiento de la diversidad cultural.

Reconocer al Programa ECIDEA como un proyecto educativo en resistencia parte del análisis de los marcos legislativos y de las políticas educativas que orientan el diseño de los programas oficiales en México. Los sectores empobrecidos de nuestro país, que suman alrededor de 60 millones de mexicanas y mexicanos, sólo pueden acceder a programas educativos pobres. La desigualdad social se vive como desigualdad educativa. Los rezagos educativos son atendidos desde las políticas sociales de amortiguamiento de la pobreza, y

no desde programas educativos de calidad que posibiliten el aprender a conocer y a pensar, el aprender a hacer, el aprender a convivir con las y los otros diferentes y aprender a ser. En el primer capítulo, *Globalización, estado y educación*, se presenta una reflexión de la globalización hegemónica como política deliberada de los poderes económicos mundiales y sus impactos en las políticas sociales y educativas en México.

ECIDEA se construye como un modelo educativo comunitario que expresa la diversidad cultural en México y las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento y respeto a su derecho de ser diferentes en la igualdad, sentido político del concepto de interculturalidad que impulsan actores como Lumaltik Nopteswanej y ENLACE. Sin embargo, ésta y muchas otras experiencias educativas de los pueblos, no sólo enfrentan el aparato de la burocracia educativa colonizada por el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sino el modelo de pensamiento único que configura los programas educativos para hacerlos funcionales al modelo económico neoliberal. El proyecto de la interculturalidad quedó reducido a no más de un discurso de moda sexenal y a esfuerzos marginales que mueren asfixiados en la estructura de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La reivindicación histórica de los pueblos indígenas a una sociedad pluricultural y multilingüe, va más allá de políticas y programas sexenales de carácter focalizado y compensatorio, dirigidos a las comunidades indígenas; exige una política de Estado que no será posible sin un cambio de régimen político que convoque a una revisión profunda de los fundamentos del Estado mexicano.

En el segundo capítulo, *Política social, interculturalidad y Autonomía*, se hace una revisión de los principios en los que se fundamenta la política educativa del Estado y que impone límites reales a los esfuerzos de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas para construir desde abajo, en los intersticios y en los márgenes del sistema educativo nacional, alternativas de educación intercultural como proyectos profundamente políticos que demandan un cambio profundo en la relación de los pueblos indígenas con la sociedad nacional, la liberación de la pobreza y la superación radical de todas las formas de exclusión y desigualdad a las que están sometidos los pueblos indígenas. La construcción de nuevas vías de entendimiento y de relación entre lo propio y lo ajeno, la otredad desde el universo del nosotros, lleva a la construcción de nuevas visiones de Interculturalidad y a un posicionamiento político desde la construcción de los proyectos de desarrollo.

La comprensión de ECIDEA, en el marco de las políticas neoliberales que modelan la política educativa nacional, tiene que ser complementada con el análisis del contexto local y la microhistoria de Las Cañadas de la Selva Lacandona, auténtico laboratorio de alternativas sociales y políticas que han logrado impactar en la escena nacional e internacional. La identidad de ECIDEA sólo puede explicarse en la historia reciente de colonización de la selva y en el proceso organizativo de las comunidades tseltales en un territorio caracterizado por la diversidad sociocultural y natural, la pluralidad de actores y la conflictividad entre visiones y proyectos de desarrollo.

El propósito del capítulo tres, *Las Cañadas, Retazos de la historia de un movimiento*, es describir y analizar el espacio sociopolítico de Las Cañadas, donde surge ECIDEA como proyecto político de resistencia y autodeterminación de las comunidades tseltales en el campo educativo, y como alternativa pedagógica que se propone conectar los procesos de enseñanza y aprendizaje a la gestión de la vida social comunitaria en la perspectiva del *lekil kuxlejalitik*, el proyecto de buen vivir que da nombre propio a ECIDEA como Programa *Spijubtesel jb'ajtik yu'un yach'il jkuxlejalitik*, cuyo significado es Educándonos para nuestro nuevo buen vivir. La visión y práctica de una educación conectada a los distintos ámbitos de la vida social imprime un carácter político al Programa y lo coloca en un entramado complejo de relaciones de poder y de disputa de proyectos de nación.

En el cuarto y último capítulo titulado *ECIDEA: La construcción de una alternativa educativa*, se profundiza en el conocimiento del Programa desde su práctica pedagógica y política, orientada a la exigibilidad del derecho de los pueblos indígenas a una educación propia y autodeterminada. Lo político y lo pedagógico constituyen un binomio inseparable en la práctica educativa cotidiana de las y los educadores, y en el conjunto de relaciones e instituciones comunitarias que dan arraigo y sostén al Programa, y también en su propia estrategia de relacionamiento y de incidencia política en las instituciones educativas del Estado mexicano para conseguir su reconocimiento pleno. Se comparte un balance crítico de la experiencia política y de politización permanente de *Lumaltik Nopteswanej*, construyendo relaciones y alianzas con organizaciones y movimientos educativos en América Latina y en México, y estableciendo canales de interlocución con las dependencias educativas involucradas en su gestión operativa y reconocimiento integral como alternativa educativa en Las Cañadas de la Selva Lacandona. La experiencia política y pedagógica del

Programa ECIDEA no es lineal, es un proceso autorregulado por las comunidades tseltales que experimentan dificultades y contradicciones permanentes que han podido convertirse en desafíos no siempre resueltos. Por eso, la autoconciencia del Programa como proceso socioeducativo en construcción permanente, recreado en la tensión constante entre las prácticas cotidianas y los principios y objetivos que las orientan, en un escenario de conflicto y disputa entre visiones y proyectos de sociedad.

En las Conclusiones del trabajo se intenta hacer una síntesis de los contenidos centrales desarrollados en los primeros tres capítulos y se presenta un análisis del estado del arte del Programa ECIDEA, esbozado en el capítulo cuatro. Se profundiza en la dimensión política del proyecto, en términos de sus relaciones con otros actores de la sociedad civil y con la institucionalidad oficial, en un contexto estatal caracterizado por la "vuelta" de los grupos políticos de la oligarquía tradicional chiapaneca y la reproducción de mecanismos de control corporativo y clientelar hacia las comunidades y organizaciones indígenas. Se propone la noción de "formar-se", como desafío político y pedagógico del Programa en el sentido de recuperación y actualización de sus principios y prácticas, como re-vitalización de sus vínculos con la institucionalidad comunitaria y de las iniciativas de autoformación de educadoras y educadores como líderes comunitarios con un alto perfil ético y democrático.

En el diálogo y el intercambio con las escuelas de los asentamientos del Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra en Brasil, con el movimiento indígena boliviano, que teje los colores de la Educación Intercultural Bilingüe en la región andina, con las experiencias guatemaltecas que modelan el proyecto de la educación maya, y con numerosos proyectos educativos que concreta el sueño de la educación indígena autónoma en nuestro país, el Programa ECIDEA construye y recrea los principios y prácticas políticas y pedagógicas que lo han convertido en un referente fundamental de las luchas indígenas por una educación intercultural bilingüe capaz de subvertir el orden político y económico que niega la realización de los derechos integrales y el buen vivir de los pueblos.

CAPITULO 1

GLOBALIZACIÓN, ESTADO Y EDUCACIÓN

Para iniciar este trabajo es necesario revisar cuál es el modelo económico hegemónico globalizante y cuáles son sus modelos teóricos y la ideología que lo sostiene, la cual orienta la definición de las políticas educativas. Aun en este contexto se ha desarrollado un modelo alterno en el que se ha demostrado que la respuesta para la construcción de un mundo justo y equitativo está en el reconocimiento de una sociedad multicultural en la que no puede existir un sólo modelo que homogeneice, siendo éste el propósito de este primer capítulo.

1.1 Política social y educación en la globalización neoliberal

Los siglos XIX y XX están modelados bajo las ideas de progreso continuo y modernidad, predominantes desde el Iluminismo hasta los umbrales del nuevo siglo XXI. Desde su nacimiento el capitalismo ha planteado la unificación del planeta en la “aldea global” (McLuhan, 1996), como condición para el progreso humano. La crisis social y ecológica de escala planetaria que hoy presenciamos con indignación moral, cuestiona los fundamentos del productivismo, y agota la idea de un progreso continuo e ilimitado. La sociedad y el planeta no pueden seguir soportando los esquemas impuestos por la sociedad industrial dominada por el capital. Es la crisis del modelo civilizatorio occidental (Toledo, 2000), que amenaza la supervivencia de la humanidad en el mediano plazo. Los efectos devastadores de la modernidad han provocado la pérdida de fe en la ciencia y la razón, pero también han contribuido al derrumbe de las esperanzas en las revoluciones –como ruptura total con el sistema-, y en las reformas -como modificaciones al interior del sistema-.

Resurge el racismo como *heterofobia* o deseo de homogeneidad biológica, y como exaltación de las diferenciaciones étnicas y rechazo del otro diferente. Afloran los fundamentalismos míticos, los nacionalismos basados en la exasperación de la identidad y del dominio territorial. Roberto Toscano habla de la emergencia de “formas paroxísticas y violentas de afirmación de la identidad en un momento en el que ésta se ve amenazada por un sistema mucho más fuerte y total que se presenta, además, sin la confrontación de una

protesta real, sin posibilidad de alternativas que los construyeron de acuerdo con ideologías pertenecientes al pasado"¹.

La modernidad dominante representa una visión única (la occidental) y utilitaria del mundo (la racionalidad instrumental). Como lo señala Almeyra, la modernidad "ha impuesto, con el mercado, la unidad de la humanidad actual, pero esa unidad niega la igualdad, antes que nada en el mercado y en las posibilidades y, por lo tanto, niega también la igualdad y las identidades"². Se impone cínicamente a los pueblos un modelo de sociedad, un patrón de consumo y de niveles de vida, al que no pueden acceder, y que de hacerlo, conduciría a un desastre ecológico de enormes proporciones.

Bajo la metáfora del "tren de la historia", al cual América Latina debe subirse para no quedar en la estación de la premodernidad, se vive una verdadera regresión a las perversas condiciones de trabajo y de vida que impuso el capitalismo decimonónico a la mayoría de la población en nuestros países. Los proyectos de modernización implementados por las elites política y económicamente dominantes en América Latina han justificado la subordinación de las culturas "premodernas" a los objetivos del progreso y el desarrollo lineal.

Esta visión única y utilitaria del mundo que impone la sociedad occidental, europea y norteamericana, se presenta rechazando y calificando de caduco y anacrónico todo aquello que representa o se asocia con la tradición. La modernidad dominante tiende a negar la tradición y el pasado, y a borrar la memoria histórica de los pueblos originales en nuestro continente; las culturas tradicionales son vistas como obstáculo para la modernidad.

Históricamente la modernización etnocéntrica ha significado para los pueblos indígenas de nuestro continente su exterminio en acciones genocidas y en políticas integracionistas para su asimilación a la cultura nacional. En el actual proyecto de modernización neoliberal, los pueblos indígenas resultan no "aptos" al juego del sistema económico, y parece que sólo hay una opción, su integración a esta *humanidad unida* en la "aldea global".

A casi ya dos siglos de proyecto modernizador del Estado mexicano, los pueblos indígenas

¹ Toscano, Roberto, "Interrogantes éticos sobre la globalización", en *Claves de razón práctica*. No. 86.

² Almeyra, Guillermo, "Las dos modernidades", en *La sociedad frente al mercado*, La Jornada, México, 1999, p. 27.

siguen resistiendo y libran batallas intensas por el reconocimiento y defensa de sus derechos.

Hablamos pues, de dos modernidades, una dominante y excluyente, y otra alternativa y de carácter plural e incluyente. Las dos, se traducen en proyectos de nación y de mundo que se confrontan. En el primer apartado del capítulo, intentamos abrir la reflexión en torno a la globalización y la construcción de alternativas, pues nuestro interés central está en comprender la realidad actual, los límites y las perspectivas de las propuestas alternativas de educación indígena. Posteriormente, abordaremos los efectos de esta globalización, el papel asignado a los Estados y a las políticas sociales, particularmente, las relacionadas con la educación.

1.2 Globalización y educación

La globalización no puede explicarse sólo como un fenómeno "objetivo" de tipo económico y cultural, explicado por múltiples movimientos, en parte contradictorios, y que implican viejas y nuevas tensiones entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre modernidad y tradición, entre lo espiritual y lo material, entre integración y segregación, entre homogeneización y fraccionamiento³; sino, sobre todo, como una ideología, donde lo abstracto prevalece sobre lo concreto y que corre el riesgo de pervertirse en una idolatría que absolutiza hipótesis y esquemas, y transforma los medios en fines⁴.

La ideología dominante anuncia el fin de las utopías, el fin de las ideologías. La globalización se presenta como algo irreversible e inevitable. Esta y otras proposiciones constituyen lo que Touraine ha llamado *ideología de la globalización*, y que es una visión del mundo a partir de una configuración de poder dada, que trata de preservar y consolidar⁵.

³ Comboni, Sonia, y José Manuel Juárez, "Educación, equidad y tolerancia. ¿El derecho a ser y a aprender?, en *Educación, cultura y liberación. Una perspectiva desde América Latina*, México, UAM-Xochimilco, 1999, pp. 111-156.

⁴ Roberto Toscano, "Interrogantes éticos sobre la globalización", en *Claves de razón práctica. No. 86*, p. 43. Toscano, ministro consejero en la Representación Permanente de Italia en la ONU, examina con detenimiento los aspectos que pueden caracterizar a las ideologías: "la sistematicidad que excluye cualquier desviación, el rechazo de la crítica, la pretensión de objetividad, la aspiración a expandirse, la consideración de las ideologías competitivas como superadas, el triunfalismo, la dureza."

⁵ Escribe Alan Touraine, en "La globalización como ideología", *El País*, 29 de septiembre de 1996: "... hoy estamos dominados por una ideología neoliberal cuyo principio central es afirmar que la liberación de la economía y la supresión de formas caducas y degradadas de intervención estatal son suficientes para garantizar nuestro desarrollo (...) Esta ideología ha inventado un concepto: el de la globalización. Se trata de una construcción ideológica y no de la descripción de un nuevo

Se trata de un modelo de organización social y económica que asocia la abundancia de pocos con la carencia de muchos; es decir, un modelo de desarrollo desigual y combinado en sus diferentes niveles y dimensiones. La globalización es "un proceso ligado íntimamente al desarrollo del capitalismo como modo de producción intrínsecamente expansivo respecto a territorios, poblaciones, recursos, procesos y experiencias culturales"⁶. En la etapa actual del capitalismo, la economía real es conducida por las transacciones financieras, cuyo valor anual es entre 12 y 15 veces mayor que el de la producción mundial de bienes y servicios no financieros⁷.

Como proceso de expansión mundial del capital, la globalización se lleva a cabo de manera contradictoria, conjugando elementos de progreso y de retroceso: tecnologías informáticas de punta con condiciones laborales de finales del siglo XIX y principios del XX.

Ante la diversidad de significados dados a la globalización, pero sobre todo, de elementos paradójicos y de tensión que caracterizan este proceso de mundialización, se ha optado por el uso de metáforas y por la construcción de neologismos para dar un soporte teórico y metodológico a los conceptos. Norman Long habla de "glocalización" para designar las paradojas que se presentan al tratar la intensificación de las interdependencias entre lo global y lo local, o la idea de que la globalización sustituye a las naciones con la "desterritorialización" de la economía y la retracción de los estados. Lo que pensamos es que lo global no puede prescindir de lo local, ni lo local permanece aislado de los movimientos globalizadores, y que una gran parte de los flujos comerciales se realizan en el plano nacional o intrarregional.

La globalización pretende presentarse como un proceso tendiente a la homogeneización, pero el escenario geopolítico internacional desmiente esta falsa idea. Estados Unidos ha

⁶ entorno económico". Citado por Toscano, Roberto "Interrogantes sobre la globalización", *Claves de razón práctica* No. 86. Vilas, Carlos M. "Seis ideas falsas sobre la globalización", en , pp. 73 y 74.

⁷ Existen definiciones diversas y divergentes sobre lo que significa globalización. Se discute, sin llegar a acuerdos, sobre el empleo de conceptos como internacionalización, transnacionalización, globalización, mundialización. Algunos autores sitúan el inicio de la globalización en el siglo XVI, al iniciarse la expansión capitalista y de la modernidad occidental (Braudel, 1979; Chesnaux, 1989; Wallerstein, 1989). Otros, como un proceso iniciado en la segunda mitad del siglo XX, con las innovaciones tecnológicas y comunicacionales que permiten articular los mercados a escala global, y que se consolida con la desintegración de la Unión Soviética y el fin de la "guerra fría" (Albrow, 1997; Ortiz, 1997). Algunos explican que el neoliberalismo es el modelo mundial para garantizar la globalización de la economía, es decir, que crea las condiciones políticas para la mundialización, pero que sigue vigente la vieja ley del desarrollo desigual y combinado que aumenta las asimetrías no sólo internacionales sino en cada país (Rodríguez Araujo, 1999).

logrado subordinar a la ONU —sobre todo al Consejo de Seguridad- a sus intereses imperialistas o neocoloniales. Los hechos recientes en el Medio Oriente, con las acciones de destrucción masiva en Afganistán y en Irak, dan cuenta de la regresión imperial de Estados Unidos que se erige como fuerza hegemónica universal.

La dialéctica integración/fraccionamiento en la que descansa esta globalización, desmiente tal postulado. La integración se ha realizado en término del modelo neoliberal impuesto, y el fraccionamiento no es sólo geográfico, sino esencialmente social.

Pero sobre todo, la supuesta homogeneización de la globalización tiene que ver con las dimensiones simbólicas del proceso; se plantea la emergencia de una "cultura global", de nuevas formas de interacción social. Pero la realidad de exclusión social, confirma que sólo algunos sectores podrán producir, vender y consumir bienes globalizados. Hay quienes nunca podrán incorporarse a las redes globales. Se trata de un proceso de integración que requiere necesariamente de la segregación y el fraccionamiento.

Se habla de la "aldea global" y de que el pretendido proceso de homogeneización de la globalización permitirá *una cultura mundial universalizada*, donde se disolverán las diferencias entre las naciones, y las identidades tendrán referentes globales indefinidos. La realidad parece indicar que el capitalismo avanza de manera contradictoria, con una estrategia doble: homogeneizando y aprovechando la multiplicidad.

Nuestras sociedades latinoamericanas viven estas contradicciones de la globalización, y la tensión entre identidades culturales y signos de modernidad que se oponen y se fusionan de múltiples y contradictorias formas en el presente de nuestra región. La modernidad dominante considera las identidades como obstáculo para nuestro ingreso a la modernidad, por eso, tiende a negarlas. Una modernidad alternativa como "nueva base ética para la política y para las políticas" (Almeyra), permitirá alcanzar diálogos enriquecedores entre tradición y cambio, y entre apertura al mundo y afirmación de identidad propia.

1.3 Revolución conservadora y revolución simbólica: la construcción de alternativas

Hablamos de la modernidad dominante, que sobre las ideas de la Ilustración —elaboradas

en Francia e Inglaterra en el siglo XVIII-, y el consecuente nacimiento del racionalismo, el cientificismo y el materialismo, justifican el rechazo absoluto de la razón a la tradición y al pasado, y legitiman la exclusión de la diversidad y la negación de los otros. La modernidad se presentaba como negación del antiguo régimen, como *tabula rasa* del pasado, y reemplazo de la costumbre por la razón⁸.

En contraposición a esta modernidad, hay una visión desde otro ángulo, el de las víctimas, y que se presenta como una visión subversiva de la realidad y que tiende a subvertir el desorden social dominante. Se trata de una visión que se expresa en un movimiento amplio y vigoroso, el recientemente llamado *altermundismo*, o *movimiento por una globalización regulada*, que se expresa en múltiples luchas contra la globalización en clave neoliberal.

Asistimos a una paradoja, en nuestro tiempo lo más "moderno" resulta ser, en la realidad de los hechos, lo más conservador. Y, por otro lado, la pretensión de conservar los grandes logros del Estado social, por ejemplo, resulta anacrónica. Es el dualismo entre conservadurismo y *altermundismo*, que corresponde, de alguna manera, a la ortodoxia y a la herejía, sin tener que ver de manera directa con sus contenidos religiosos o teológicos.

Vale la pena detenerse a pensar sobre lo que significa el *conservadurismo* o *neoconservadurismo*, y lo que puede contener el término *altermundismo*, referido a las alternativas.

Se suele usar el término conservador para asignarlo a una persona muy tradicionalista. En política, a la derecha, y refleja una particular visión del mundo en defensa de ciertos valores como la familia, la libertad, la patria. Así, hasta posiciones extremas o ultraderechistas que defienden ciertos valores y prácticas religiosas, que no están distantes de lo que se considera como fundamentalismo. El término no se reduce a personas y grupos, sino sobre todo a sociedades. Y de aquí es posible establecer un modelo social de tipo "conservador", porque tiende a conservar un particular esquema de desarrollo económico y social, en el que se privilegia el mercado y se reduce el papel del Estado. Se trata pues, del modelo

⁸ Enrique Dussel, "Europa, Modernidad y Eurocentrismo", en Lander, Edgardo, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Venezuela, Ediciones FACES/UCV, 2000, pp. 72 y 73. Para Dussel, la modernidad empieza en 1492, cuando se dan las condiciones históricas para su "empírica mundialización" y la organización de un mundo colonial que usufructo de la vida de sus víctimas como forma económica.

neoliberal. Y aquí está la paradoja a la que asistimos, en el sentido de que la imposición del modelo neoliberal en la mayor parte del mundo es una *revolución conservadora*⁹.

Las restauraciones se presentan como revoluciones, las políticas de siempre invocan a cambios inéditos. Así lo advierte Bourdieu: "Esta revolución conservadora de nuevo cuño recurre al progreso, la razón y la ciencia (económica, en este caso) para justificar la restauración e intenta así ridiculizar, como algo arcaico, el pensamiento y la acción progresistas"¹⁰. El calificativo zedillista de *globalifóbicos*, expresa el intento de ridiculizar y deslegitimar esta acción progresista y plantear en términos de "fobias", y presentarla en un cuadro patológico que tienen que ver con la inadaptabilidad y la disfunción social.

Esta revolución conservadora, mantiene y justifica el actual desorden mundial, y la supremacía del mercado sobre la sociedad y el Estado, y cuestiona todas las estructuras colectivas capaces de obstaculizar la lógica del mercado puro: sindicatos, colectivos autogestivos, cooperativas, organización de promoción y defensa de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales. Nos encontramos frente a lo que muchos han llamado *neodarwinismo social*, como sistema de organización social en el que impera la ley del más fuerte.

El Estado neoconservador plantea un modelo de política pública que pretende reemplazar el Estado keynesiano de bienestar social, que durante un cuarto de siglo pudo contener eficazmente las tendencias autodestructivas del desarrollo capitalista; y que en lo educativo, concibió el gasto en educación como parte de una estrategia de largo plazo para el crecimiento económico, explicando así la enorme expansión de los sistemas educativos en nuestras sociedades. Los programas educativos del Estado de bienestar social, que atacaban el fenómeno de la pobreza, son considerados ahora como parte del problema, pues son costosos y acrecientan el déficit fiscal del Estado, y por otro lado, crean dependencia y desincentivan a la gente en la búsqueda de ofertas laborales, como parte de un ejercicio de iniciativa individual.

⁹ Bourdieu, Pierre. "El mito de la mundialización y el Estado social europeo", en *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama, Barcelona, 1999.

¹⁰ Ibid.

En la agenda ideológica neoconservadora y en su contraparte económica neoliberal, el "gobierno mínimo" considera a la educación como un asunto de mercado, limitando las regulaciones establecidas por el Estado. Define como "lo central de una política educativa la cuestión del *choice* (elección) de los ciudadanos acerca de cómo se deben gastar sus impuestos en educación"¹¹, y la privatización.

El neoliberalismo, como versión político-económica, ligada al neoconservadurismo, sigue considerando a la educación como la solución para la pobreza, pero una educación que los individuos estén dispuestos a adquirir en un ambiente de mercado que discrimina a los *no aptos*. Pero, ¿quiénes son estos *no aptos*, y qué implica en términos del multiculturalismo?

Para su consolidación, el neoliberalismo requiere de una justificación teórica que lo presente como proyecto aparentemente científico y con un discurso duro, con capacidad para la verificación empírica. Como lo señala Velasco: "Uno de los fundamentos últimos de este desorden económico impuesto es la violencia estructural del desempleo, la precariedad del empleo y la construcción social del miedo, de todos los miedos sociales, pero en particular del miedo que provoca la amenaza del despido. Ahí están a la vista los llamados patronales a moderar las exigencias de aumento de salario para conservar el empleo"¹². Este conjunto de violencias se comprende mejor desde la noción de violencia simbólica, forma sutil que reviste todas las violencias y que actúa profundamente en las mentes de quienes la padecen porque no la reconocen como tal.

Estas formas de violencia simbólica se sostienen en la *creencia* de las jerarquías de las *competencias escolarmente garantizadas*. El sistema de dominación se construye y tiene su mayor fuente de legitimación en la escuela. Para Bourdieu, la escuela y el Estado, son lugares de elaboración y de imposición de los principios de dominación que se ejercen en los ámbitos públicos y privados.

Es importante no perder de vista que hay todo un campo de producción cultural, donde se

¹¹ Alberto Boron, Atilio y Carlos Alberto Torres, "Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina", en Pieck Gochicoa, Enrique y Eduardo Aguado, *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, UNICEF y El Colegio Mexiquense, México, 1995, pág. 107.

¹² Velasco, David. "Otro mundo está siendo posible. Una aproximación al neoconservadurismo y a las alternativas al neoliberalismo", en *Revista Contexturas*, Universidad Iberoamericana León, 2002, p. 11.

elaboran las visiones del mundo, y que actualmente se construyen en las universidades más poderosas de los Estados Unidos y Europa. Se trata de lo que Bourdieu llama un trabajo de *inculcación simbólica* que posibilita la interiorización y reproducción de una *creencia*, en su sentido más técnico. Es la creencia en la inevitabilidad del modelo neoliberal, de sus valores de productividad, competitividad y rentabilidad financiera, en la irremediable *nueva cultura laboral*.

La construcción de una alternativa, requiere de una ruptura epistemológica que implica, casi siempre, una ruptura social. Pero, la ideología de la globalización proclama el "pensamiento único" (I. Ramonet, 1995), el capitalismo como fase última de la historia humana, al cual no hay alternativas. Esta ideología, como imperialismo cultural, trata de imponer la creencia de que no hay alternativas al modelo neoliberal.

El llamado *socialismo real* apareció como un "campo" alternativo. No fue ni campo, ni alternativo; sino un sistema totalitario de burocracia centralista que con su derrumbe abrió paso a la hegemonía del neoliberalismo y del *imperio mundial del capital financiero internacional*, articulado en torno a 500 corporaciones transnacionales, a los bancos y centros financieros multilaterales, y a los gobiernos de los países industrializados¹³.

La palabra alternativa puede tener mucho significados y connotaciones. En los años 60 apareció una obra de Rudolf Bahro llamada, *La alternativa*, y que no planteaba una disyuntiva al capitalismo de esos años, sino una alternativa a lo que en el campo socialista era dominante, el llamado socialismo real.

El *altermudismo*, término recientemente acuñado en los movimientos de protesta en Cancún, durante la quinta reunión ministerial de la Organización Mundial de Comercio, implica la lucha contra esta globalización neoliberal, la cual será de carácter popular e internacional. Así lo plantea Rodríguez Araujo: "Popular, porque los sectores populares, aun en los países más desarrollados, son las principales víctimas del modelo económico y de las políticas públicas dependientes de este modelo. Internacional porque, a diferencia de lo que afirman los posmodernistas e incluso los posmarxistas, existe una lógica totalizante del

¹³ Almeyra, Guillermo, "Las dos modernidades", en *La sociedad frente al mercado*, La Jornada, México, 1999, pp. 23-32.

capitalismo, independientemente de las modalidades que adopta en cada país y de que el modelo dominante (mundialización) sea inacabado"¹⁴.

Lo alternativo está en definir qué tipo de globalización se quiere; se puede hablar de alternativas globales, como globalizar la solidaridad, la justicia, pero también es necesario plantear alternativas en torno a problemas locales y regionales. Estudiar a fondo la globalización nos puede permitir encontrar nuevas formas de relación humana, sostenidas en la pluralidad y la diversidad.

Lo que no podemos pensar es en alternativas del tipo tercera vía, que sectores conservadores asocian con la Doctrina Social de la Iglesia, o en las terceras vías promovidas por los gobiernos socialdemócratas en Inglaterra y Alemania, que han sido feroces promotores de las políticas neoliberales, que son en primera instancia despolitizadoras, pues favorecen y consolidan la despolitización como política correcta¹⁵. En la ideología ligera de la globalización y el neoliberalismo, hay quienes afirman que ha quedado atrás la política, y que la nuestra sería una época pos-política (García Canclini, 1991).

Se habla del "tercer sector" como alternativa, que resiste y se multiplica en las grietas del mercado, en las actividades autoorganizadas, en la defensa de los derechos humanos, de la educación y la salud, de las economías cooperativas y de intercambio, del medio ambiente, en los trabajos colectivos y solidarios (A. Bihr, 1991; A. Gorz, 1994). Este tercer sector puede ser la base de construcción de un nuevo Estado autogestionario como relación democrática. Su desafío está en no convertirse en "amortiguadores sociales", en ser instrumentalizados por el Estado para administrar la crisis.

Como lo señala Bourdieu, las luchas por *otra* globalización representan una ruptura social, una *revolución simbólica* que significa primeramente un cambio en las estructuras de pensamiento. Esta *revolución simbólica* suma la multiplicidad de luchas culturales, los proyectos de autogestión y revaloración de la pluralidad, pero sobre todo, que reconstruye

¹⁴ Rodríguez Araujo, Octavio, "Política y Neoliberalismo", UNAM, México, 1999. p. 363.

¹⁵ El sociólogo británico Anthony Giddens, padre de la "teoría de la estructuración", se ha autoproclamado padre de la tercera vía, y trabaja asociado al primer ministro inglés Tony Blair. Ellos cumplen la función de teóricos de la revolución conservadora, a los que Bourdieu se refiere como *nueva vulgata planetaria*, apóstoles y profetas de la razón neoliberal.

la utopía¹⁶. Ahí está, concretándose en experiencias concretas: las luchas continentales de los pueblos indios americanos por el reconocimiento de sus derechos; el Movimiento de los Sin Tierra, la reforma agraria y la creación de territorios autogestionados en el Brasil; las fiestas de Porto Alegre y la realización de los tres Foros Sociales Mundiales; las experiencias de poder local y democracia participativa que promueve el PT en el Estado de Río Grande del Sur; las luchas por la distribución justa de la tierra desde la Vía Campesina.

La resistencia al neoliberalismo tiene que ver, paradójicamente, con el fortalecimiento del Estado y la recuperación de sus funciones sociales en la educación, la salud, la vivienda y las políticas de atención a los sectores excluidos.

El *altermundismo* puede generar una propuesta global alternativa. Su construcción implica resistencia y oposición al sistema, pero también, memoria histórica e imaginación creadora. Se construye desde lo pequeño, desde lo local en la perspectiva de lo global. Pensando y actuando local y globalmente, pues se corre el riesgo de que estos esfuerzos de autogestión, autonomía y autoorganización, queden aislados y dispersos, y que inclusive "puedan ser utilizados por el poder estatal, que abandona el asistencialismo, para cubrir el déficit de solidaridad y presentar servicios (a bajo costo para él) más humanos pero menos eficiente que los que debería prestar, sobre todo cuando el Estado moderno abandona el campo asistencial a la filantropía y la caridad"¹⁷.

Al centro de nuestra discusión está la cuestión sobre el papel juegan la educación y las escuelas en estos contradictorios procesos, el de *revolución conservadora* tendiente a legitimar y reproducir el actual orden de dominación, y de *revolución simbólica*, que subvierte este orden y propone *otro mundo posible*.

Otro mundo exige irremediabilmente *otra educación*, y *otras escuelas*, que reivindicquen la diversidad y la pluralidad como base de nuevas relaciones sociales. En la construcción de alternativas educativas Al centro de nuestra discusión está la cuestión sobre el papel juegan la educación y las escuelas en estos contradictorios procesos, el de *revolución*

¹⁶ Bourdieu, Pierre. "El mito de la mundialización y el Estado social europeo", en *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama, Barcelona, 1999.

¹⁷ Almeyra, Guillermo, "Las dos modernidades", en *La sociedad frente al mercado*, La Jornada, México, 1999, p. 31.

conservadora tendiente a legitimar y reproducir el actual orden de dominación, y de *revolución simbólica*, que subvierte este orden y propone *otro mundo posible*.

Otro mundo exige irremediablemente *otra educación*, y *otras escuelas*, que reivindiquen la diversidad y la pluralidad como base de nuevas relaciones sociales, y pongan su acento en la dimensión crítica de la educación, en función de la construcción de una conciencia ciudadana que genere alternativas viables a la situación de pobreza y exclusión. En la construcción de alternativas educativas definidas por los pueblos y comunidades indígenas para su autodeterminación y autodesarrollo, está el corazón de este trabajo.

Bajo esta perspectiva, organizaciones indígenas en América Latina y en México, están desarrollando programas de educación alternativos, en prácticas políticas de resistencia, desde posiciones antagónicas a las políticas educativas del Estado, hasta las propuestas que han definido esquemas de concertación con las instituciones administrativas del Estado.

Estas alternativas tendrán que construirse y regularse por los propios pueblos indígenas, y exigen al Estado algo más que "tomar en cuenta" la opinión de las comunidades, pues como lo señala Bonfil Batalla, de lo que se trata es de aceptar y respetar sus decisiones¹⁸.

Este último planteamiento obliga a una revisión profunda del papel del Estado y las políticas sociales en el neoliberalismo. Estamos frente a un Estado que abandona sus responsabilidades sociales (Estado social) y asume funciones de mantenimiento del orden interior y exterior (Estado policial).

1.4 Neoliberalismo y Estado mexicano

La globalización, como señalamos anteriormente, debe analizarse en el marco de la etapa contemporánea de desarrollo del capitalismo, como proceso económico, pero también como ideología y cuerpo de creencias. El análisis crítico es una de las condiciones para librarse de estas creencias, y tomar conciencia de los mecanismos que la producen.

¹⁸ Bonfil Batalla, Guillermo, "México Profundo: una civilización negada", México, Grijalbo-CNCA, 1987, pág. 241.

Wallerstein señala que las tres grandes ideologías políticas de la modernidad son: el conservadurismo, el liberalismo y el socialismo. Las tres coincidieron en legitimar al pueblo como sujeto político, "el pueblo" se convirtió en el depositario de la soberanía. En la concepción sobre lo que era "el pueblo" estaba la divergencia profunda de cada estrategia política, y explica el origen de una de las dicotomías más importantes de la modernidad, que se expresa en la relación sociedad- Estado. Las tres ideologías, se opusieron al Estado, pero se sirvieron de él para desarrollar su propio programa.¹⁹

En el liberalismo, se funda el capitalismo como sistema económico-cultural, que pone la acumulación de capital al centro de la vida económica, política y social. La acción del Estado no debe entorpecer esta búsqueda y acumulación de excedente, sino facilitar el uso de la mercancía-mano de obra. Según Adam Smith, su función es la de crear condiciones para la realización de las libertades y derechos individuales, y ver por las obras públicas que no serán atendidas por la ganancia privada.²⁰

La educación general y gratuita y la asistencia sanitaria de los trabajadores y los desocupados, se planteaban como tareas del Estado y mecanismos necesarios para la planificación del uso de la mercancía mano de obra; como garantía para la disponibilidad futura del "ejército de reserva". Se establecían acuerdos con los sindicatos, para que ellos intermediaran entre el Estado y la industria, las condiciones y las relaciones sociales y productivas. El Estado, "sirviente social de la industria", se aleja progresivamente de su labor social y de su papel como garante de la redistribución del ingreso, en particular para la distribución de beneficios en educación, salud y vivienda principalmente.

El liberalismo ha sido la ideología dominante de la economía-mundo capitalista, desde la Revolución Francesa en 1789, hasta la caída del socialismo real del Este y la desintegración de la URSS en 1989. Para el mismo Wallerstein, la crisis estructural de la economía-mundo capitalista marca el término del liberalismo como proyecto político.

El mismo autor, sostiene que en 1968 se da el quiebre de la hegemonía de la ideología

¹⁹ Wallerstein, Immanuel. "Después del liberalismo". México, Siglo XXI, 1996, p. 84.

²⁰ Santos Bautista, Humberto. "Por una herejía pedagógica. La educación intercultural bilingüe y los problemas de la formación docente en la Región de la Montaña de Guerrero 1990-2000". Tesis de doctorado en ciencias sociales. UAM-Xochimilco, 2002, pp. 36-54.

liberal, pues son las protestas estudiantiles de ese año las que expresan el agotamiento del proyecto de la modernidad.

Son los liberales más conservadores, los que tras la caída del muro de Berlín, intentan dar una respuesta a los revolucionarios de 1968, y se llaman a sí mismos "neoliberales". Son ellos los que presentan la "democracia de mercado" como destino inevitable, y difunden un nuevo dogma, el de la globalización, que exige una fe ciega en la tecnología.

En este nuevo contexto ideológico y tecnológico, la globalización neoliberal exige una subordinación absoluta al mercado, que se presenta como eje articular de la aldea global y espacio donde habrán de formarse los individuos como ciudadanos.

El neoliberalismo impone cambios estructurales y la subordinación del Estado a las dinámicas del mercado internacional. La imposición de las políticas económicas y culturales del neoliberalismo ha impactado gravemente en nuestro país: el desmantelamiento de la planta industrial y casi estrangulación del mercado interno; aumento del desempleo abierto y aumento de la informatización de la economía, que incluye el narcotráfico y otros mercados ilegales; el debilitamiento del sindicalismo oficial e independiente; liberalización comercial con desventajas estructurales para la economía nacional; la focalización de la política social; el fortalecimiento de los indicadores macroeconómicos y el debilitamiento de las economías domésticas y locales, y la quiebra de pequeñas y mediatas empresas; descriminalización de la corrupción (casos Fobaproa, Pemexgate y Amigos de Fox); y la migración masiva a los Estados Unidos, y el consecuente crecimiento del porcentaje de mujeres jefas de hogar.

En el medio rural, la contrarreforma agraria, plasmada en la reforma del 27 constitucional, la inversión privada en agroindustria, biodiversidad y ecoturismo; la contrarreforma indígena que niega derechos históricos a los pueblos y les concede una condición de entidades de interés público, beneficiarios de las "oportunidades" de la política social focalizada.

El "adelgazamiento" progresivo del Estado y la pérdida de sus funciones sociales, ha contribuido a profundizar la pobreza y la exclusión de amplios sectores de la sociedad en nuestro país. Pero este "adelgazamiento" estatal no implica un retroceso en su carácter de

institucionalización del poder político de determinados actores. No es posible explicarse la globalización del sistema bancario y financiero mexicano sin la intervención directa del Estado.

Se trata de un Estado subordinado a los intereses de las empresas multinacionales industriales, que garantice el libre flujo del capital financiero. Muestra de ello es que en la estructura del gasto gubernamental, el servicio de la deuda es dos o tres veces mayor gasto destinado a educación, salud o promoción del empleo. En los primeros meses del 2002 la presidencia anuncia con tono triunfal la recuperación de más de 50 mil empleos, pero se oculta que durante todo el 2001 el país perdió más de medio millón de empleos, que se suman al millón y medio que la población demanda cada año.

Resumiendo, la globalización neoliberal ha minado la soberanía de los Estados y ha hecho más dependientes sus economías y gobiernos de las decisiones de los organismos financieros multinacionales. La subordinación a la economía capitalista internacional y a sus instituciones regulatorias, limita sus posibilidades para atacar efectivamente la pobreza con políticas que no sean de control social y asistencia caritativa.

1.5 Política social, pobreza y educación

Es fundamental el análisis crítico en torno a la globalización neoliberal, y las vinculaciones entre pobreza y educación, centrando la discusión en la pregunta sobre la posibilidad de que las políticas sociales y la educación pública abatan o disminuyan significativamente la pobreza.

Durante el período de crecimiento de la economía mexicana durante los años cincuenta y sesenta, y de los indudables avances en la satisfacción de las necesidades básicas – educación, salud, vivienda, alimentación–, no se logró disminuir la pobreza, la desigualdad económica ni las disparidades nacionales y regionales. Hoy, la pobreza, la concentración del ingreso y la desigualdad representan algunos de los problemas más graves que enfrentan América Latina y México.

A partir del “ajuste estructural” en la llamada década perdida de los años ochenta, la crisis no sólo impidió disminuir la desigualdad sino que la acentuó. El ajuste macroeconómico

tuvo gravísimos costos sociales que recayeron en los sectores más vulnerables de la población y en las regiones más desprotegidas. Se intensificaron los procesos de diferenciación entre las clases sociales.

Ante la crisis del modelo de sustitución de importaciones, a principios de los años 90 se impuso en América Latina un nuevo modelo de desarrollo que trajo consigo transformaciones importantes a todos los niveles de la organización social y productiva, y en los que se encuentran las claves de la exclusión de grandes segmentos de la población, principalmente en el medio rural.

El Estado reduce el gasto social y crea condiciones para abrir los mercados al capital industrial y reestructurar las economías locales para una integración más amplia a las corrientes transnacionales de capital. Se genera una enorme exclusión social, así como una concentración sin precedentes del capital en pocas manos. Según datos de la CEPAL, en 1990, 196 millones de personas en América Latina se situaban por debajo de la línea de la pobreza. En México, según CEPAL-INEGI, entre 1984 y 1989, la población en pobreza extrema creció de 11 millones a 14.9 millones de habitantes. La extensión y el agravamiento de la pobreza fueron los resultados inmediatos del ajuste en esta década. Se registra una persistencia de las disparidades socioeconómicas y educativas en la mayoría de países de América Latina.

En la década de los años noventa, se profundizaron las estrategias de estabilidad y crecimiento económico. Fracasaron las previsiones de que las tasas de crecimiento anuales contribuirían a superar los índices de pobreza y a erradicar las condiciones de privación social en que se desenvuelven amplios segmentos poblacionales. El crecimiento económico y la adopción de medidas macroeconómicas como estrategias de desarrollo, mantienen y profundizan las condiciones estructurales de la pobreza: extrema desigualdad en la distribución del ingreso, diferencias educativas, distribución diferencial de las oportunidades, acceso diferenciado a los beneficios materiales y no materiales del progreso.

Ante la incapacidad del Estado para compensar los desequilibrios sociales, el Banco

Mundial y los organismos multilaterales reconocen los altos costos políticos de la exclusión social, y la necesidad de intervenciones continuas para amortiguar los efectos de la pobreza, la inestabilidad y la desconfianza social. Por ello, se implementan programas de combate a la pobreza como línea de gobernabilidad, donde la educación se plantea como elemento central para avanzar hacia su erradicación. Los supuestos que sostienen este planteamiento son: a) la eliminación de la pobreza requiere de ayudar a los pobres de escapar de dicha situación; b) los niños no escapan de la pobreza porque no adquieren las competencia y habilidades cognitivas básicas para ser altamente productivos y, consecuentemente, percibir mayores ingresos) mediante programas compensatorios es posible romper el círculo vicioso de la pobreza, y mantener a las familias por encima de un nivel mínimo de ingreso. Es decir, a mayores niveles de educación, mayores niveles de productividad de la fuerza de trabajo, y por lo tanto, de generación de ingresos.

A partir de estos supuestos, los gobiernos neoliberales implementan programas de combate a la pobreza: en el sexenio salinista, el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), que en el período de Ernesto Zedillo cambia de nombre por el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá).

A 15 años de haberse implementado el Pronasol, sus resultados son descalificados por que el mismo que lo impulsó y lo elogió. El Banco Mundial, en su reciente informe titulado *Reporte sobre el desarrollo mundial*, señala que dicho programa, al que se destinó 1.2 por ciento del PIB anual entre 1989 y 1994, sólo logró reducir la pobreza en un 3 por ciento respecto del nivel prevaleciente en 1988²¹. Por su parte, el Progresá presentó otros problemas: la diferenciación de familias beneficiadas dentro de una misma comunidad rompió el tejido comunitario, y no llegó a la gente más necesitada, porque se presuponía que había un hospital o una escuela cerca de la comunidad, y desde luego, la insuficiencia de recursos alimenticios, médicos y educativos para cubrir la demanda.

En la *Evaluación de Resultados* del Progresá, indica que el programa atendió en el curso de

²¹ *La Jornada*, 21 de septiembre de 2003. El artículo "Larga historia de planes improductivos para combatir la marginación", señala que el documento presentado el 20 de septiembre por el Banco Mundial, critica el programa salinista por sus escasos resultados: "Si dicho presupuesto (1.2 por ciento del PIB) se hubiera distribuido para multiplicar su repercusión en la pobreza, el descenso previsto habría sido de 64 por ciento, con una *selección perfecta* de los destinatarios. El resultado habría sido de 13 por ciento incluso con una transferencia proporcional universal no selectiva para toda la población". (las cursivas son nuestras).

1999, a poco más de dos millones 300 mil familias, cuyos integrantes se encuentran en situación de pobreza extrema, es decir, a unos 11 millones 500 mil mexicanos. En ese entonces, la suma total de pobres extremos era de uno 26 y medio millones, y en los últimos diez años esa masa demográfica que carga con los peores agravios de la política económica se ha duplicado.

Hoy, la versión foxista de la política social en la estrategia Contigo Es Posible y el Programa Oportunidades, obedece a la misma lógica que los programas anteriores, en un esquema de focalización donde el subsidio está dirigido a los beneficiarios en pobreza extrema. Estudios recientes señalan que con este tipo de esquemas, es muy probable recurrir en errores de omisión o exclusión de los pobres y errores de inclusión de los no pobres. En el Oportunidades, los errores de exclusión son muy altos y muchos pobres de millones extremos siguen excluidos.²²

Los datos alegres de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) que anunciaban 3.4 millones de pobres menos en el grave déficit social del país, quedaron desmentidos en el Tercer Informe de Gobierno del presidente Fox, donde oficialmente se reconoce a 50 millones de pobres. El Consejo Nacional de Población (CONAPO), en un estudio reciente señaló que, debido al crecimiento demográfico, el número absoluto de personas por debajo de la línea de la pobreza aumentó durante la década de los 90, de 19 millones a casi 24 millones de mexicanos en pobreza extrema²³.

Los datos y la realidad niegan, la validez de la premisa fundamental de la política económica del gobierno, según la cual el incremento sostenido del PIB será la única vía razonable para erradicar la pobreza extrema. La realidad desmiente el planteamiento que sostiene a los programas asistenciales, de eliminar los subsidios generalizados para concentrar los recursos liberados y destinarlos a la superación de las situaciones más agudas de carencia.

²²

Boltvinik, Julio y Fernando Cortés. "La identificación de los pobres en el Progreso", en Enrique Valencia, et al (coords.) *Los dilemas de la política social*, U de G-ITESO-UIA, México, 2000, pp. 31-61. En estudios sobre el Progreso, los autores calcularon que el porcentaje de pobres extremos excluidos variaba de 55 a 89.2 por ciento, según la línea de pobreza.

²³ CONAPO, Evolución de la Pobreza en México (1992-2000).

El neoliberalismo, como lo indica Blanca Rubio, se sustenta en una forma de dominio excluyente sobre las clases explotadas, lo cual genera una enorme exclusión social que se expresa en las precarias condiciones de vida de la población y en la marginación educativa²⁴.

Los vínculos entre neoliberalismo, pobreza y educación son significativos. Los grupos sociales excluidos no sólo tienen menores oportunidades de acceso a la educación, sino que la calidad y relevancia de los contenidos se aleja de los niveles recibidos por los sectores de mayor ingreso. La calidad de la educación se ha convertido en un privilegio de las clases económicas.

Estamos en presencia de un fenómeno de exclusión social. La aparición de trabajadores superfluos, cada vez *menos aptos para el trabajo*. Se ha afirmado, que se trata de sectores de población innecesarios para el funcionamiento del capitalismo en nuestros días. Como lo señala Vilas, "la propia pasividad del fenómeno quita relevancia al modo en que se discutió el tema de la marginalidad en la América Latina de la década de los sesenta. Si hace más de 30 años, en otro patrón de desarrollo capitalista, podía argumentarse que se trataba de un ejército industrial de reserva, hoy es evidente que la mayoría de ellos es reserva de nada,..."²⁵.

La exclusión se convirtió en el problema más dramático de nuestros días. Pero la exclusión de los "ineptos" para el juego del sistema económico se refiere no sólo a individuos, sino a regiones, pueblos e incluso continente (África). El principal temor de los países tercermundistas y de las clases trabajadoras no está en ser explotado, sino en ser excluido.

La exclusión social se expresa dramáticamente en los indicadores educativos. En 1990, según estimaciones de la UNESCO a nivel mundial, cerca de 960 millones de personas adultas eran analfabetas, dos tercios de ellos mujeres. Más de 100 millones de niños, de los cuales 60 por lo menos son mujeres, no tienen acceso a la educación básica. Otros 100

²⁴ "Por dominio excluyente entendemos una forma de explotación y subordinación que no es capaz de reproducir a las clases subalternas en su condición de explotados, sino que tiende a excluirlas debido a su carácter depredatorio". Rubio, Blanca, *Explotados y excluidos. Los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*. Plaza y Valdés, México, 2001, p. 94.

²⁵ Vilas, p. 85.

millones, no consiguen completar el ciclo de educación básica, y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir los conocimientos y capacidades esenciales. En América Latina y El Caribe ascendía a 43 millones. Ante tal realidad, surgió en 1990, en Jomtien, Tailandia, la *Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos*, que puso el problema de las desigualdades educativas en el centro del debate, y se propuso resolver el problema de la cobertura educativa y ofrecer un lugar a cada niño en el año 2000²⁶.

En Dakar, Senegal, 10 años después, se realizó el Foro Mundial sobre la Educación donde fue adoptado el Marco de Acción de Dakar – Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. México, como participante, reiteró su acuerdo con la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos adoptada en Jomtien, y asumió la responsabilidad de promover un sólido compromiso político nacional con la educación para todo, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica²⁷.

En este contexto de exclusión social, en México se ha pretendido utilizar la política educativa como medio para superar la pobreza. Diferentes indicadores educativos como la expansión de oportunidades, el acceso, la cobertura, la eficiencia, la calidad y la equidad, pueden emplearse para medir la contribución de esta política a la disminución de la pobreza. El gobierno de México ha optado por dos de ellas: la cobertura considerada en términos de acceso, y la calidad, en términos de la relevancia y pertinencia. Sin embargo, es verdad que esta disminución podrá resultar de la aplicación simultánea de un conjunto de políticas en el sentido de una política social y económica integrada e integral. Es decir, sin la definición de políticas económicas que garanticen la distribución del crecimiento económico, las políticas sociales serán insuficientes para la superación de la pobreza. Es este el planteamiento de la propuesta de la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) y la UNESCO, difundida en 1992 con el título de *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*.

²⁶ UNESCO. Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar, Francia, 2000, pp. 78. Documento anexo: Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990).

²⁷ Ibid. pp. 7-10.

La vinculación entre desarrollo económico y social se profundizan en este documento, que señala el condicionamiento recíproco entre crecimiento y equidad, y la necesidad de avanzar hacia ambos objetivos en forma simultánea antes que secuencial. Crecimiento y equidad son producto tanto de la política económica como de la social, y que a las dos les corresponde atender tanto el crecimiento como la distribución. Para ello es indispensable la "transformación productiva", entendida como logro de aumentos sostenidos de la productividad a partir de tres ejes centrales: el progreso técnico, la generación de empleo productivo y la inversión en recursos humanos.²⁸

La inversión en recursos humanos se considera como estratégica para lograr la mayor apertura de las economías latinoamericanas y una inserción internacional más sólida. Ello supone, según el documento, una necesaria elevación de las capacidades técnicas en el ámbito de la actividad política y social para resolver los problemas concretos que enfrentan las comunidades. En la elevación constante de la productividad y el mejoramiento de las capacidades institucionales de los países para la inserción internacional, la educación y la producción y difusión del conocimiento desempeñan papeles centrales por su incidencia tanto en las variables sociales como económicas. La salud, la educación y el trabajo constituyen un trinomio indispensable para garantizar el desarrollo sostenido y continuo de los recursos humanos. Por ello, asegurar estructuralmente la equidad implica aumentar el grado de igualdad de oportunidades, y definir políticas y acciones educativas para la generación de capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional y el logro de una ciudadanía plena.

Las políticas cobran vital importancia en este En el planteamiento de la CEPAL-UNESCO, las políticas cobran vital importancia en diversos ámbitos que deben influir en los diversos componentes de la educación formal (preescolar, primaria, secundaria y superior), la capacitación y la creación científico-tecnológica, y fundamentalmente, en la vinculación entre ellos y con el sector productivo²⁹.

²⁸ Serrano, Pablo, Educación y conocimiento: eje de la propuesta de la CEPAL de transformación productiva con equidad, en Piedad Gochicoa, Enrique y Eduardo Aguado, Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. México, UNICEF y El Colegio Mexiquense, México, 1995, pp. 71 a 87.

²⁹ Se señalan siete ámbitos de política: 1) la superación del relativo aislamiento del sistema educativo, 2) el acceso universal a los *códigos de modernidad*, 3) el impulso de la creatividad y la innovación, 4) la gestión institucional responsable, 5) la profesionalización y protagonismo de los educadores, 6) el compromiso financiero de la sociedad con la educación, la capacitación y el esfuerzo científico-tecnológico, y 7) la cooperación regional e internacional. En CEPAL-UNESCO. Educación

No obstante, la realidad nos habla de un modelo de crecimiento económico inequitativo, diferenciador y segmentador; y en lo que se refiere a la educación, de un sistema educativo de baja calidad, inadecuado para responder a los requerimientos de la sociedad y el desarrollo. Las políticas sociales se subordinan a las económicas, y los países latinoamericanos están lejos de elevar el gasto total en el sector educativo a 10 por ciento del PIB, que es la estimación de la CEPAL para poder implementar una estrategia como la que propone³⁰.

El componente de educación en las políticas sociales de las últimas y la actual administración, o mejor, de amortiguamiento de la pobreza como una "línea de gobernabilidad", consiste básicamente en programas de becas, desayunos y seguimiento nutricional, paquete básico de útiles escolares. Se trata de medidas compensatorias, que no resuelven el problema estructural que mantiene las condiciones de inequidad y desigualdad en el acceso a las oportunidades entre las diversas clases sociales.

Sin dejar de considerar que en las décadas pasadas las oportunidades educativas crecieron de manera significativa y que la expansión del sistema escolarizado contribuyó a abatir el rezago en casi todos los países de América Latina y el Caribe; al inicio del siglo XXI persisten las desigualdades educativas y los beneficios no alcanzan a importantes segmentos de población. Las desigualdades educativas siguen presentando al sistema educativo nacional diversos retos en cobertura, calidad, eficiencia y equidad.

Ofrecer *oportunidades* educativas no significa garantizar la inserción y permanencia de niños y jóvenes en las escuelas y programas, cuando las condiciones de sobrevivencia de sus familias les impide ejercer su derecho a la educación, sobre todo en el medio rural, y en particular, a los pueblos y comunidades indígenas. Los indicadores de eficiencia terminal de la primaria pueden ayudar a clarificar esta problemática. Según datos del Centro de Estudios Educativos, sólo el 36.9 por ciento de los niños que ingresan a la primaria la terminan oportunamente. El porcentaje de niños que desertan o abandonan la escuela –

y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992, pp. 17-20. El uso de cursivas es personal.

³⁰ Actualmente, México destina el 5.3 % del PIB a educación según datos de UNESCO

temporal o definitivamente-, muestra que el aparato educativo no cuenta con los recursos ni las estrategias para solucionar el problema de las desventajas en el aprendizaje.

Ni el actual marco jurídico, ni las políticas sociales, han permitido resolver la desigualdad y las profundas inequidades entre las clases sociales respecto a la calidad y oportunidades educativas. Muchos menos, cuando se retoman indicadores como la cuestión de la calidad de los conocimientos adquiridos, de las metodologías empleadas, los medios y ayudas para el proceso educativo y la calidad de la actividad docente, relacionados con los actuales sistemas de enseñanza.

Por el contrario, las condiciones económicas mantenidas por las estructuras de producción y distribución social de los bienes y servicios, favorecen el deterioro de la educación expresado en los bajos niveles de aprovechamiento escolar y en otros indicadores. El problema educativo es fundamentalmente un problema distributivo. Se trata pues, de un sistema educativo diferenciado y segmentado, educación para los ricos y educación para los pobres. Para cada una, hay un tipo de escuela con infraestructura, material didáctico, experiencia y disponibilidad del equipo docente. La diferenciación educativa es equivalente a la diferenciación socioeconómica. Estas diferencias son aun más marcadas entre la educación en áreas urbanas y en áreas rurales.

En las áreas rurales, las diferencias se profundizan entre regiones y subregiones. En las regiones o municipios habitados por pueblos y comunidades indígenas es posible establecer correlaciones positivas entre etnicidad y bajos niveles de educación e ingresos, y entre pertenencia étnica e incidencia de la pobreza. Así lo trata de demostrar una amplia literatura³¹.

La oferta educativa en las regiones indígenas está, por lo general, limitada a los primeros años de escolaridad, presentándose enormes dificultades para que niños y sobre todo niñas, puedan proseguir sus estudios. Ahora, no profundizaremos en los costos culturales que ha cobrado el sistema educativo a los pueblos indígenas, a pesar de los cambios incorporados a las leyes educativas que ponen mayor atención a la diversidad cultural y

³¹ D'Emilio, Lucía, "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: lecciones aprendidas", en Pieck Gochicoa, Enrique y Eduardo Aguado, Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad. México, UNICEF y El Colegio Mexiquense, México, 1995, pp. 489 a 530.

lingüística.

Pero la escuela, no sólo expresa las diferencias sociales y económicas entre la población y las regiones, sino que contribuye a mantenerlas y profundizarlas. Las formas de discriminación escolar refuerzan las desigualdades de corte más estructural, que se reproducen mediante la inclusión a un sistema escolar diferenciado en perjuicio de las clases empobrecidas. Las clases sociales más vulnerables cuentan con menores probabilidades de permanecer y obtener niveles adecuados de aprovechamiento escolar. La pobreza genera menos calidad y menos cantidad de educación. Las inequidades y desigualdades en la calidad educativa determinan la perpetuación de las inequidades sociales. Las desigualdades educativas refuerzan las desigualdades sociales preexistentes. Además, existen indicadores proporcionados por estudios alternos de la CEPAL sobre una creciente correlación entre la capacidad de aprovechamiento de la oferta educativa y el nivel de ingreso de las distintas clases sociales. Por ejemplo, que los alumnos de escuelas situadas en sectores marginales tienen un rendimiento equivalente a un tercio del alcanzado por alumnos provenientes de los grupos sociales con mayores ingresos.

En el caso particular de México, el gobierno ha ratificado en 1993 los compromisos surgidos en Jomtien de *Educación para Todos*, y reformuló la Ley General de Educación a través del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa que pone énfasis en tres aspectos fundamentales: la superación del rezago educativo; la descentralización del sistema educativo destinada a proporcionar mayor autonomía a los estados y municipios; y la elevación de participación social en el proceso educativo, principalmente de las madres y padres. Por otro lado, se elevó la educación básica obligatoria a diez años, un año de preescolar, seis años de primaria y tres años de educación secundaria. Con ello, en ese mismo período, creció la matrícula escolar, y se redujo la deserción, la repetición y el analfabetismo.

Es innegable que los números y las estadísticas pueden confirmar una expansión cuantitativa notable en la última década, sin embargo, persisten las "insuficiencias en lo que respecta a la calidad de sus resultados, a su pertinencia con respecto a los requerimientos del entorno económico y social y al grado de equidad con que acceden a ellos los distintos estratos de la sociedad. Su institucionalidad tiende a la rigidez, a la burocratización y a una

escasa vinculación con el entorno externo³². Las cifras no reflejan las diferencias cualitativas del gasto escolar y del sistema educativo, que han propiciado la generación de circuitos educativos de distinta calidad, destinados a las diferentes clases sociales. Las políticas educativas han favorecido una verdadera "división social del trabajo escolar", que atiende y dispone recursos jerárquicamente a las diversas clases sociales. El Estado, por su parte, atendiendo a metas de expansión cuantitativa, no pudo otorgar prioridad a las metas cualitativas y de equidad.

Hoy en el marco de los escenarios sociales y económicos, la mirada está puesta particularmente en el medio indígena, pues es ahí donde se viven los mayores efectos de la exclusión económica, política, social y cultural. La mayoría de los municipios donde la población es indígena, son catalogados como extremadamente pobres. La mayoría de la población indígena vive en el analfabetismo; la mitad de los municipios indígenas carecen de electricidad y agua potable. En el 60 por ciento de los municipios sus habitantes se ven obligados a emigrar. Alrededor de 75 por ciento de la población indígena menor de cinco años presenta elevados niveles de desnutrición, y el índice de mortalidad es de 26 por ciento frente al 20 por ciento nacional; el 80 por ciento de las enfermedades que se padecen son de origen infecciosos y están asociadas a la deficiencia nutricional, la anemia y la insalubridad. La identificación y documentación de las condiciones y de los rezagos y carencias educativas en este sector es amplia.

El sur del país, con una fuerte presencia de pueblos y comunidades indígenas, expresa las desigualdades sociales y educativas que prevalecen en el país, a pesar de los compromisos asumidos por el gobierno y los inherentes cambios en el marco jurídico y aumento en la asignación de recursos. Para 1990, según datos oficiales, mientras el acceso a la educación primaria es del 98 por ciento a nivel nacional, en estados como Guerrero, Oaxaca, Chiapas y Veracruz, estos promedios descienden entre el 70 y 80 por ciento. Otros indicadores nos muestran esta realidad: la deserción en primaria a nivel nacional es de 3.7 por ciento, en Chiapas llega al 7.6 por ciento; para el ciclo escolar 93-94 la eficiencia terminal fue de 61.1 por ciento y en Chiapas sólo llegó a 33.7 por ciento.

³² CEPAL-UNESCO. "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Santiago de Chile, 1992, pág. 18.

Frente a esta situación, son muchos los que conciben a la educación como una gran "igualadora" social, una respuesta al proceso de pauperización de las sociedades latinoamericanas. La difusión de las teorías liberales, al atribuir gran importancia a la educación en la promoción de la igualdad de oportunidades, han reforzado las tendencias expansivas de los sistemas educativos de todo el mundo. Sin embargo, las políticas sociales implementadas por el Estado, parecen indicarnos que la transmisión y legitimación de la desigualdad puede ser una función latente o una consecuencia no querida de la escuela, resultante de prácticas docentes y contenidos curriculares.

Las teorías liberales han mostrado su incapacidad para explicar la falta de oportunidades educativas, mucho menos, para proponer una estrategia viable para solucionarla. Al respecto, Atilio Alberto Boron y Carlos Alberto Torres, de manera contundente señalan: "Recurriendo a la teoría funcionalista de la estratificación, el liberalismo justifica la racionalidad de una jerarquía de recompensas al paso que rechaza la noción de una igualdad absoluta, mientras, que, paradójicamente, coloca a la igualdad de la oportunidad educativa en el centro de los movimientos por los derechos civiles y las propuesta para aumentar la eficiencia en el uso de los recursos humanos."³³

Después de dos décadas de administraciones neoliberales, los problemas de la calidad de la educación, acceso, permanencia y relevancia continúan siendo centrales a los sistemas educativos. No se puede resolver el problema educativo separado del problema de la pobreza. La realidad de las sociedades latinoamericanas parece confirmarnos que la provisión de la educación por sí sola no puede contribuir decisivamente a disminuir la pobreza, y que promover la igualdad de oportunidades educativas no garantiza la igualdad de opciones. Permanecen las escuelas "buenas" y "las de segunda".

Las preguntas están ahí: cómo lograr la igualdad y la justicia en una sociedad marcada por la exclusión; cómo puede la educación convertirse en un instrumento eficaz para la reducción de las asimetrías en nuestro país y promover un desarrollo alternativo, sin perder de vista que *"la educación es condición necesaria pero no suficiente para erradicar la*

³³ Alberto Boron, Atilio y Carlos Alberto Torres, "Educación, pobreza y ciudadanía en América Latina", en Pleck Gochikoa, Enrique y Eduardo Aguado, *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, UNICEF y El Colegio Mexiquense, México, 1995, pág. 106.

pobreza", y que la batalla central debe librarse en la transformación de las estructuras económicas de la sociedad capitalista y "las formas que asume la distribución-apropiación clasista del excedente"³⁴.

La situación generada en América Latina por el modelo económico neoliberal, excluyente y marginalizador, exige la aplicación de un conjunto coherente de políticas y de la necesaria recuperación de las funciones y responsabilidades sociales del Estado. Concientes de que las políticas neoliberales tienden a debilitar los Estados nacionales en su capacidad de autodeterminación, de provisión de una justa distribución de oportunidades económicas, y de protección de los derechos de las minorías; el Estado y las organizaciones de la sociedad civil deben comprometerse en la defensa de una educación popular, obligatoria y gratuita, y en la provisión de opciones educativas de calidad para la mayoría de la población.

Las acciones en la lógica de una política social y económica integrada e integral, deberán considerar las diferentes variables que inciden en la pobreza, donde las referidas a la educación ocupan un lugar estratégico, pero sólo en la medida que se implementan -de manera simultánea y no secuencial- otras políticas (como las de precios y salarios, las de empleo, inflación, salud, entre otras).

1.6 Globalización y sociedad multicultural

En las últimas décadas del siglo XX, América Latina y México enfrentan las políticas de la globalización y del proyecto hegemónico de los Estados Unidos. Se imponen el imaginario transnacional del *American way of life*, que reduce a las sociedades a meras consumidoras. Las nuevas tecnologías juegan un papel central y agudizan la tensión y las contradicciones entre lo propio y lo extraño, entre lo local y lo global, entre lo universal y lo particular. Sin embargo, como lo señala Manuel Castells, emergen vigorosas expresiones de singularidad cultural y de control social territorializado que desafían a la globalización³⁵.

En su afán de incorporar a las naciones al orden económico bajo las directrices de los

³⁴ Ibid. Pág. 113.

³⁵ Castells, Manuel, "La era de la información. Vol II: El poder de la identidad", España

organismos financieros multilaterales, la ideología y las políticas de la globalización, han modificado el escenario geopolítico a nivel mundial. Los tratados de libre comercio y los cambios en las legislaciones nacionales, y el desarrollo de los medios de comunicación, son fundamentales para la integración económica.

La ideología que sostiene la globalización, como fase del capitalismo financiero, impone modelos de "pensamiento único", la cultura de los *monos*, el orden representado por la unidad. Las políticas globalizadoras impulsadas por los Estados, tienden a la homogeneización como imposición del modelo civilizatorio occidental.

La supuesta supresión de las identidades particulares y la homogeneidad cultural en la llamada "aldea global", fueron sólo una ilusión fabricada por esta ideología. Por el contrario, se vive una emergencia y reivindicación de las identidades colectivas negadas en los procesos totalizadores de los Estados-nación. El movimiento globalizador no resolvió el problema de la diversidad étnica, sino que lo agravó, actualizando formas de relación sostenidas en la negación de lo diferente.

A lo largo de los últimos dos siglos ha dominado el pensamiento liberal que se fundó en el *principio de la autonomía de la voluntad*, y de la individualidad como fuente moral de los derechos fundamentales. Entonces, la discusión de fondo está en la posibilidad de avanzar hacia el reconocimiento del valor moral y social de la diversidad, de la diversidad como forma de vida, y superar la falsa disyuntiva universalismo-particularismo, entre el racionalismo de origen francés y el romanticismo alemán del *wolksgeist* –espíritu del pueblo–, para encontrar formas análogas que armonicen razón y cultura³⁸.

De manera paralela a este movimiento globalizante y a su proyecto de homogeneización, han emergido las particularidades de lo propio y de lo local, que entran en conflicto con lo global, en la medida que trata de disolverlo y aplastar la diferencia. Lo global trata de desconocer la diversidad y suprime las identidades particulares. Lo local es factor de resistencia, pues es ahí donde se reafirman las identidades en diferentes esferas socioculturales, donde se expresa esta "dinámica auto identificadora" (Del Val, 1994) en

³⁸ Díaz-Polanco, Héctor, y Consuelo Sánchez, "México Diverso. El debate por la autonomía". México, Siglo XXI, pp. 31-34.

reacción a la homogeneización de los modos de vida y la estandarización cultural del mundo.

Ante la pretendida homogeneización de la cultura y la intensificación de las comunicaciones que crea un ritmo más acelerado del flujo de interconexiones entre lo local y lo global, la interculturalidad puede ser una respuesta que ayude a "superar la dicotomía entre lo local y lo global y a reconceptualizar la cultura global en términos de diversidad, variedad y riqueza de los discursos, códigos y prácticas populares y locales que se resisten y contestan la sistematicidad y el orden"³⁷.

La construcción de sociedades multiculturales que reconozcan y respeten la diversidad y la diferencia, exige la definición de políticas multiculturales que incluyan la multiplicidad de campos de la reproducción social. Entre ellas, las políticas educativas. Por eso, desde la educación, el reto está en pensar fórmulas de pluralidad multicultural. El rechazo sistemático a lo exógeno y la exaltación de lo propio son fórmulas agotadas. Entonces, una de las tareas consiste en definir qué es lo propio, pero también qué es lo común. Los discursos esencialistas están en crisis, pues las identidades se construyen y reconstruyen en la tensión de lo global y lo local, de lo propio y lo extraño. Y estas disputas y tensiones, no podrán resolverse en invocación a ninguna determinación biológica o histórica.

La educación debe proporcionar los medios para aprender a vivir en la diversidad, y para incorporarse en esta realidad mundial, pero también para insertarse en la vida local de los pueblos, fortaleciendo la identidad y resolviendo los problemas del entorno social y el medio ambiente.

Necesitamos una educación que reconozca y responda a los desafíos de la diversidad cultural en el contexto de una globalización asimétrica, que bajo nuevas versiones, sigue planteando la necesidad de integrar a los distintos grupos étnicos en la *aldea global*. Hablamos de una educación intercultural, que "implica la necesidad de poner en práctica una política educativa y cultural diferenciada para los pueblos indígenas, elaborada con su

³⁷ *Ibíd.*, pág. 176.

colaboración y asentimiento"³⁸.

La interculturalidad en la educación atiende a la diversidad lingüística y sociocultural del país, a la pluralidad de visiones y formas de estar en el mundo, con el fin de aprovecharlas como *recurso pedagógico*. La interculturalidad puede contribuir a revertir las tendencias políticas ideológicas de la escuela frente a la diversidad cultural, pues partimos de reconocer que ha sido instrumentalizada por el Estado para lograr la integración de las culturas originarias a la sociedad nacional, y que la multiculturalidad ha sido considerada como un obstáculo para el progreso.

³⁸ Santos Bautista, Humberto. "Por una herejía pedagógica. La educación intercultural bilingüe y los problemas de la formación docente en la Región de la Montaña de Guerrero 1990-2000 ". Tesis de doctorado en ciencias sociales. UAM-Xochimilco, 2002, pág. 53.

CAPITULO DOS

POLÍTICA SOCIAL, INTERCULTURALIDAD Y AUTONOMÍA

México, país mega diverso, rico en historia, recursos naturales pero sobre todo en diversidad cultural, hoy no es posible seguir pensado en una nación que niegue esta realidad, la diversidad cultural es una realidad histórica. La pluralidad de visiones, de proyectos, de normas y lenguajes generan tensiones y dificultades en cualquier sociedad o grupo humano. En los procesos históricos de construcción de los Estados-nación latinoamericanos, las diferencias han sido utilizadas para justificar la desigualdad, hoy necesitamos construir desde las diferencias, construir en la tolerancia, en la inclusión, éstos son los principios de la interculturalidad y deben ser los principios fundantes del conjunto de prácticas y políticas educativas en nuestro país.

2.1 La diversidad cultural y el Estado mexicano

En el tránsito al siglo XXI, los procesos de globalización y regionalización plantean retos y cuestionamientos a las sociedades latinoamericana y mexicana. América Latina es una región altamente diferenciada, diversa en culturas que representan modos propios de ser y de estar en el mundo. Raíces comunes que dan unidad. Unidad en la diversidad, es la posibilidad de reconstrucción de los Estados-nación latinoamericanos.

México es un país multicultural, una realidad compleja cuya composición está marcada por la diversidad étnica y las diferencias culturales. La realidad sociocultural y lingüística está marcada por la diversidad, apreciada en la existencia de 62 lenguas indígenas que todavía se hablan, aunque algunas de ellas sólo conserven unos cuantos hablantes y viven la amenaza de la desaparición³⁹.

En la construcción de los Estados-nación, las diversas configuraciones culturales que quedaron bajo una misma estructura política y económica, se convirtieron en factor de

³⁹ Datos aportados por la Oficina de la Presidencia para la Atención de los Pueblos Indígenas (2000).

conflicto. La *cuestión o problema indígena* fue esto precisamente, un problema para la construcción de la nación, que requería de su negación y sometimiento. Las instituciones y las políticas indigenistas fueron las responsables de manejar y aun de suprimir la diversidad cultural, por considerarla culpable del subdesarrollo nacional.

Desde la conquista europea, y a lo largo de cinco siglos, el sistema dominante a través de sus instituciones, ha creado y recreado imaginarios y prácticas de relación con el Otro-indio, que forman parte de las representaciones sociales actuales sobre los indígenas y son la base de la ideología indigenista del Estado. Las imágenes elaboradas sobre los indígenas son contradictorias y extremistas, desde el *buen salvaje* hasta el *bárbaro*, y expresan un imaginario racista que persiste hasta nuestros días: la superioridad y hegemonía de la cultura occidental y la inferioridad de los otros, los *salvajes-bárbaros*.⁴⁰

En el México colonial, desde la discusión entre el dominico Bartolomé de Las Casas y el jurista Juan Ginés de Sepúlveda, en la cual se cuestionó si la condición del indio era salvaje o humana, se construyen imaginarios y prácticas de la alteridad de los indígenas, relacionados con el etnocentrismo y el desprecio de las diferencias que caracteriza a las ideologías dominantes⁴¹. Dice Alicia M. Barabas: "Un atributo clave para la construcción del imaginario inferiorizador sobre los indios fue —sigue siendo— la brujería, asociada a la idolatría, como conjunto de creencias y prácticas religiosas prohibidas y al servicio del demonio"⁴². Los estereotipos raciales, justificaron el etnocidio más grande en la historia de la humanidad, y la destrucción sistemática de los complejos sistemas de conocimiento de los pueblos originarios. En su *Relación de las Cosas de Yucatán*, Fray Diego de Landa justifica la quema de libros mayas, argumentado que contenían supersticiones y falsedades del demonio (1562).

A estos prejuicios y estereotipos negativos se suma la imagen asignada por los españoles al *espacio*. Según análisis de Laënnec Hurbon (1993) sobre las misiones cristianas coloniales, "desierto" es considerado como un espacio salvaje poblado por bestias feroces,

⁴⁰ Sobre los procesos colectivos de construcción histórica de imaginarios sobre los indígenas a lo largo de cinco siglos, vale la pena revisar el trabajo de Barabas, Alicia M., "La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo", en *Identidades, derechos indígenas y movimientos sociales*, Alteridades Año 10, Núm. 19, enero-junio 2000, pp. 9-20.

⁴¹ Florescano, Enrique, "Memoria Mexicana", FCE, México, 1994, pp. 299-314.

⁴² Barabas, Alicia M., "La construcción ...", Op. Cit. pág. 12.

vacío de humanidad. En el siglo XIX los territorios poblados por indígenas fueron considerados como “desiertos” o “baldíos”. Las políticas implementadas durante los gobiernos de Juárez (Ley de Desamortización de Bienes Comunales) y de Porfirio Díaz (Ley de Colonización) para el deslinde y venta de las tierras de las comunidades indígenas, considerada como vacías u ociosas, dan muestra de esta conceptualización sobre los territorios indígenas. En este mismo siglo, los monteros que cortaron caoba y cedro en la región de El Lacandón, dejaron de usar este nombre de origen colonial y llamaron a esa parte de la Selva *El Desierto de Ocosingo* o *El Desierto de la Soledad*⁴³.

La cristianización-europeización se convierte en un proceso de redención que suprime la diferencia y posibilita el tránsito de la condición de “salvaje”, insumiso o hereje, a la de “civilizado”. Este pensamiento expone la política de eliminación cultural que prevalecerá en adelante hacia los indígenas de México. Bastará con disolver las diferencias, y entonces la escuela, la conscripción, el despojo de sus bases territoriales irán fragmentando los espacios de reproducción de los pueblos indígenas.

América Latina ingresa al siglo XIX con las tesis de la negación de la diferencia como condición de desarrollo progresivo, y el fundamento de la verdad en la razón, la ciencia y la técnica. Es el pensamiento del argentino Domingo Faustino Sarmiento que considera la diferencia como condena al atraso y al oscurantismo. Bajo el lema de “Seamos Estados Unidos”, se inician las cruzadas para “blanquear la población” y eliminar a los indios. A lo largo de 500 años, la condición para ser modernos exige dejar de ser lo que se es para ser otros. Las políticas estatales estuvieron basadas en estas ideas. Son pocos los pensadores, como José Martí, que reconocen en esta “pequeña humanidad” la conciencia del propio ser diferentes, con su historia y su identidad.

Para construir las naciones latinoamericanas modernas, a finales de siglo XIX y principios del XX, los liberales inventaron identidades nacionales, recuperando aspectos significativos para el desarrollo de su proyecto político, y omitiendo los limitantes. Se creó un imaginario simbólico que orientó el proceso de construcción de las identidades en América Latina. Bajo la necesaria “cultura y unidad nacional” se justificaron políticas de exterminio de las minorías

⁴³ De Vos, Jan, “Viajes al Desierto de la Soledad. Cuando la Selva Lacandona aún era selva”. SEP-CIESAS, México, 1988, pp. 15-31.

étnicas.

En el siglo XIX se configura la identidad nacional mexicana, sobre los mitos contruidos en el siglo anterior, el de la aparición de la Virgen de Guadalupe al indio Juan Diego principalmente, y la revaloración de los indígenas del glorioso pasado prehispánico, no de los vivos. Es esta la raíz indígena del naciente Estado mexicano. El nacionalismo pragmático promovido por los liberales a partir de 1867, creó símbolos y ritos cívicos como las ceremonias de honor a la bandera y el himno nacional, el calendario de fiestas oficiales, la historia patria con sus héroes fundadores de la república, el escudo⁴⁴.

El papel del sistema educativo en la formación de la nación es fundamental. La escuela era central en la creación del ciudadano liberal como tarea prioritaria del estado. "El libro de historia integró la memoria desmembrada"⁴⁵, nació la idea de la creación del estado nacional como proyecto histórico que ligaba a todos los mexicanos y que integraba la historia en tres épocas la prehispánica, la colonial y la republicana. Toda la cultura se permeó de este pensamiento y discurso unificador y homogeneizador. El nacionalismo fue la ideología oficial a partir del cual se organizaron los planes y currículos educativos. La escuela era considerada como "embrión de la nación entera", el "lugar de ensayo de la funciones políticas y sociales", que permitirá a los indios superar su "pasividad incurable", ocasionada por la opresión y el paternalismo españoles, e incluirse en la "familia mestiza" (Justo Sierra, 1889)⁴⁶.

A finales de este siglo y los comienzos del siglo XX, durante el gobierno de Porfirio Díaz, se imponen las tesis darwinistas y racistas que construyen un imaginario del indio centrado en la inferioridad racial. Intelectuales y educadores nacionalistas consideran a las lenguas indígenas, como causa de la segregación de sus hablantes de la cultura nacional; el multilingüismo es obstáculo para el desarrollo de una cultura y una lengua nacional. Por eso, en los años previos al periodo revolucionario, se impulsan programas para la erradicación de estos "dialectos". Porfirio Díaz declaró: "Es importante que todos los

⁴⁴ Sobre este planteamiento puede verse Jacques Lafaye, *Quetzalcóatl y Guadalupe*. FCE, México, 1983; y David Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, Era, México, 1983, pp. 37-42.

⁴⁵ Florescano, Enrique, *Memoria Mexicana*, FCE, México, 1994, pág. 497.

⁴⁶ Justo Sierra en "México social y político", 1889, citado por Basave, Agustín. *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*, FCE, México, 1990, pp. 13-41.

ciudadanos de una misma república reciban la misma educación, porque así sus ideas y métodos pueden organizarse y afirma la unión nacional. Cuando los hombres leen juntos, piensan de un mismo modo; es natural que obren de manera semejante⁴⁷.

Al *problema indígena* se da una solución racial y cultural en el mestizaje. El mestizo fue presentado como la síntesis de lo mexicano, como mezcla étnica y social entre españoles e indios (mestizaje biológico y cultural). Vicente Riva Palacio y Justo Sierra fueron pioneros en la defensa de este pensamiento del liberalismo porfiriano. Posteriormente, Andrés Molina Enríquez formuló en *Los grandes problemas nacionales* (1909), los principios de la mestizofilia: el mestizaje como composición étnica nacional. Es el reconocimiento a la existencia de los indios pero bajo un régimen de derecho excepcional que valida los trabajos forzados en las haciendas y las modernas plantaciones agroexportadoras. Es el indigenismo racista, el que da derechos en la medida que se abandona la condición de indio. Dejar de ser para ser mestizo, para ser mexicano, fue la disyuntiva impuesta a las comunidades indígenas.

El Estado posrevolucionario, preocupado por el desarrollo de una nación culturalmente homogénea, impulsa una política de incorporación y asimilación, sobre los principios ideológicos de intelectuales entre los que destacan Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Alfonso Caso y Gonzalo Aguirre Beltrán. Así quedan asentadas las bases del indigenismo como política de gobierno, diseñada e instrumentada por los no indígenas en nombre de la sociedad nacional, el desarrollo y los valores universales. El propósito central era mexicanizar al indio desindianizándolo⁴⁸.

En el indigenismo asimilacionista, dice Alicia Castellanos, las instituciones asimiladoras del Estado juegan un papel clave, ejerciendo una violencia simbólica y física con acciones de exclusión y de inclusión sobre los pueblos y comunidades indígenas, y fomentado la autonegación, el desprecio de sí mismo, y "la permanente ambivalencia frente a lo propio y lo extraño que expresan las identidades subalternas", y más adelante, "la escuela, instrumento clave de formación de identidades nacionales excluyentes de las diferencias socioculturales, las historias nacionales sin héroes y actores étnicos y la folklorización de

⁴⁷ Citado en Florescano, Enrique, "Memoria Mexicana", FCE, México, 1994, pág. 496.

⁴⁸ Villoro, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo*, Ediciones de la Casa Chata, México, 1979, pp. 175-243.

Este indigenismo, logra superar las referencias a razas superiores e inferiores, y recoloca el *problema indígena* en la cultura y la clase. La educación se convierte en el instrumento para solución al *problema* de la existencia de los indígenas dentro del Estado nacional. En 1911 se promulgó la Ley de Instrucción Rudimentaria cuyo objetivo central era la castellanización de las comunidades indígenas rurales. Las escuelas rurales, las misiones culturales e internados fueron las responsables de implementar este proyecto. Es hasta 1930 cuando se consolida lo que conocemos como política indigenista del Estado. La ideología y la planificación de su práctica indigenista es influenciada por el pensamiento de los antropólogos culturalistas. También es importante considerar para la influencia ejercida desde 1936 por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), mediante la traducción de la Biblia a las lenguas maternas, la elaboración de gramáticas y de cartillas de alfabetización⁵⁰.

De manera paralela, se promueven modelos de desarrollo comunitario y regional que tratan de responder al problema del subdesarrollo regional ocasionado por la diversidad cultural interna. Los trabajos de Alfonso Caso, bajo la tesis de "aculturación planificada" de Alfonso Caso, propone una política indigenista integral, que incluya modelos educativos y de cambio tecnológico y productivo para resolver el *problema indígena*, que considera bajo múltiples aspectos: "Cultura, como hemos dicho, es un todo integral, no se puede atacar uno solo de los aspectos de esa cultura si se quiere realmente hacer una aculturación, si no se atacan los otros aspectos concomitantes de la cultura"⁵¹.

En la consolidación de la cultura nacional, mediante las políticas de asimilación de las identidades étnicas, la educación es considerada como medio para la transformación de la comunidad indígena. Al respecto, Alfonso Caso dice: "Aquí es donde podremos decir que el fin de la educación de la comunidad indígena, no puede ser otro que el fin general de la transformación de la comunidad indígena; transformar la comunidad indígena para asimilarla a la cultura general del país, sin el sacrificio de la comunidad indígena, sin el

⁴⁹ Castellanos, Alicia, "Nación y racismo", en A. Castellano y J.M. Sandoval (coord.), *Nación, racismo e identidad*, Editorial Nuestro Tiempo, México, 1998, pp. 30 y 31.

⁵⁰ Brice, Shirley, "La política del lenguaje en México: de la Colonia a la nación", INI-SEP, México, 1972, pág. 170.

⁵¹ Caso, Alfonso, "El problema indígena en México: la cultura", en el Cido de Conferencias dictadas en El Colegio Nacional sobre indigenismo. Séptima conferencia, el 18 de junio de 1956. *Alfonso Caso de la arqueología a la antropología*, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, Serie Antropológica 102, México, 1989, pág. 185.

sacrificio de los individuos, sin que se produzcan tensiones sociales entre los individuos; elevar a la comunidad indígena como hemos dicho desde el punto de vista económico, del mismo modo lo decimos desde el punto de vista educativo, vamos a llevarles nuevos conocimientos, vamos a llevarles nuevas formas de vida, vamos a llevarles nuevas necesidades y nuevos modos de satisfacer sus necesidades; vamos, en suma, a proceder a una aculturación de la comunidad.⁵²ⁿ

Bajo estos principios que modelan el llamado indigenismo de *incorporación*, se crea el Departamento de Asuntos Indígenas, y miles de promotores indígenas y maestros bilingües en las escuelas rurales y las escuelas albergue, asumen la tarea de "civilización" de los indios mediante la erradicación de sus culturas y lenguas. La prohibición del uso de los idiomas maternos y de la indumentaria indígena en la esfera escolar, e incluso en las domésticas, exhibe con dramatismo la violencia ejercida contra las comunidades en este periodo del indigenismo⁵³.

Con la realización del Primer Congreso Indigenista en Pátzcuaro, Michoacán, y la creación del Instituto Indigenista Interamericano en 1940, y con la fundación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, se inicia el nuevo indigenismo, llamado de *integración*. En Chiapas, se forman los Centros Coordinadores y se organiza el trabajo de los llamados Promotores Culturales, que funcionan básicamente en la región de Los Altos. El Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil influirá de modo significativo en los procesos educativos de estas "regiones de refugio" (Aguirre Beltrán)⁵⁴.

Este nuevo indigenismo implementó una estrategia educativa que contemplaba la alfabetización en el idioma materno como un paso necesario para la adquisición del castellano. Se revaloraron las costumbres y tradiciones "buenas" de las culturas indígenas,

⁵² Ibid. Octava conferencia, el 25 de junio de 1956, pág. 193.

⁵³ La tesis incorporativa ubica a la escuela como el instrumento más adecuado "para integrar a México y crear en nuestras clases campesinas un espíritu rural; para asimilar a dos millones de indios en el seno de la familia mexicana; para hacerlos pensar y sentir en español; para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana". En Moisés Sáenz, *Antología*. Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán. Ediciones Oasis, México, 1970, pág. 15.

⁵⁴ El INI se creó como organismo público descentralizado del gobierno federal, dependiente de la SEP. Ante la ausencia de acción de otras instituciones federales y estatales en atención a las demandas de los pueblos indígenas, su estructura y sus funciones crecieron. En los años 90, sus programas de desarrollo por medio de 96 Centros Coordinadores Indígenas en 23 estados de la República. En 1992, pasó a formar parte de la Secretaría de Desarrollo Social, y en el 2003 fue absorbido por la Coordinación Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (anteriormente, Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, presidida por Xóchitl Gálvez).

los productos artesanales y otras manifestaciones culturales adecuadas a las demandas del mercado turístico. La cultura de los excluidos se negó, se recuperó como algo interesante y folclórico.

En los años 70 se forman las primeras organizaciones etnopolíticas en América, que reivindican derechos como pueblos indígenas. En México, esta emergencia político-cultural de los pueblos indígenas no fue tan significativa como en otros países de América del Sur. Preocupado por la emergencia de sectores indígenas contestatarios, el gobierno promueve -con fines de control-, el antecedente del movimiento indio nacional al realizar el Primer Congreso de los Pueblos Indígenas, en Pátzcuaro, Michoacán. De este congreso surgieron los consejos supremos, como órganos de gestión indígena, y que sirvieron de base corporativa al partido de Estado. Las expresiones independientes de este movimiento, primeras en reclamar la autonomías para los indígenas desde fines de la década de 1980, se agruparon en el Frente Independiente de Pueblos Indígenas (FIPI).

Durante el régimen echeverrista, en esta misma década, se crea el Sistema Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, del que surgirá una burocracia indígena que será definitiva en la consolidación de la comunidad revolucionaria institucional y de una estructura de poder caciquil en Chiapas, cuya continuidad se mantiene hasta nuestros días a través de numerosos grupos de Solidaridad Magisterial Campesina (SOCAMA) en las diferentes regiones del estado.

En 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que impulsará el currículo nacional y los programas de castellanización conforme la tradición homogeneizadora de la escuela rural, bajo las políticas de educación bilingüe bicultural.

Evolucionan de las políticas del Estado hacia un indigenismo *de participación*⁵⁵, que se articula discursivamente bajo los postulados del pluralismo cultural y el *etnodesarrollo*. La construcción del concepto de *etnodesarrollo*, favorece la discusión en torno a las alternativas de desarrollo autogestionario y autodeterminado frente a los modelos desarrollistas. Esta discusión se extiende al plano educativo. En 1990 —durante el *salinismo*,

⁵⁵ Otra denominación frecuente para el indigenismo de la década de los años 70 es la de *indigenismo crítico*.

se crea el Programa para la Modernización de la Educación Indígena, a partir del cual se reforman los planes y programas a nivel primaria, y se editan libros de texto de lecto-escritura para niños de 1º a 4º de primaria en las lenguas indígenas. En Chiapas, en tseltal, tsotsil, tojolab'al, ch'ol y zoque.

Tras la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) por el Senado de la República en 1991, se obtienen los primeros frutos por el reconocimiento jurídico de la pluralidad étnica y cultural. En 1992, con la reforma del Artículo 4º de la Constitución, se reconoce "la composición pluricultural" de la "nación mexicana" y se reivindican las lenguas indígenas como lenguas nacionales. Dicho reconocimiento no aclaró la concepción jurídica sobre la categoría de "pueblo" y tampoco reconoció derechos políticos y territoriales. Los cambios quedaron reducidos a algunos derechos culturales.

Al interior de las instituciones indigenistas del Estado, se forma un bloque de profesionales indígenas bilingües comprometidos con el reconocimiento práctico de la pluralidad cultural y el etnodesarrollo, y en el campo de la educación, con los esfuerzos por "promover la revalorización de los idiomas nativos, estandarizar su escritura, iniciar una verdadera educación bilingüe y desestigmatizar las culturas e identidades étnicas"⁵⁶. El desarrollo educativo y la creciente conciencia etno política favorecen el surgimiento de una nueva intelectualidad indígena.

En las tres últimas décadas del siglo XX, la imposición de modelos culturales y políticos en las comunidades indígenas, es una política de Estado que se continúa hasta nuestros días, y que como se ha descrito, fue especialmente vigorosa durante las reformas liberales y las primeras décadas posrevolucionarias.

Las políticas indigenistas, que a partir de los años 70 se aplicaron en Latinoamérica casi sin excepción, fomentaron la desarticulación de los sistemas locales de conocimiento y sus significados prácticos, pero sobre todo, buscaron que las identidades indígenas se asimilaran a una nacionalidad de carácter mestizo. La política cultural estuvo orientada a esta integración de los indios en la cultura nacional. La discriminación social fomentó el

⁵⁶ Barabas, Alicia M., "La construcción...", Op. Cit. pág. 17.

rechazo a las propias lenguas y modos de ser y estar en el mundo.

La insurrección zapatista de 1994, visibiliza y posiciona al movimiento indígena nacional de orientación autónoma en la disputa por la historia y la nación. La reinserción de los pueblos indios en la vida nacional, en su agenda y en su proyecto mismo, expresa la necesidad de repensar la nación, el concepto mismo de soberanía, y el poder en su estructura constitucional.

En 1996, como resultado de los diálogos entre el Estado y el EZLN se firmaron los Acuerdos de San Andrés, los cuales reconocen los derechos de los pueblos indígenas y atiende sus demandas más importantes. La Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) hizo una propuesta de ley basada en estos acuerdos, la cual fue apoyada tanto por el EZLN como por todo el movimiento indígena del país. No obstante, esta iniciativa de ley no llegó a manos del Congreso hasta el 5 de diciembre del 2000 por medio del Presidente Vicente Fox. Sin embargo, lejos de que esta iniciativa fuera la aprobada por el Congreso de la Unión, éste le hizo modificaciones de forma y fondo, dictaminando la Ley de Derechos y Cultura Indígena el 28 de abril de 2001.

Los cambios en el marco jurídico nacional a partir de la Reforma Constitucional en Materia de Derechos y Cultura Indígena, a pesar de aceptar la convivencia igualitaria de multiplicidad de culturas, se alejan del sentido profundo que subyace a los reclamos históricos de los pueblos indígenas. Las instituciones responsables de la atención al "problema" indígena poco han cambiado; mudan en sus nombres, pero no en el tipo de relación que demandan los pueblos y comunidades indígenas. En el campo de la educación intercultural bilingüe, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y el Proyecto de Creación del Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas, en el año 2001. A pesar de la "buena voluntad", la CGEIB permanece sin poder real de decisión y de incidencia en el sistema educativo nacional, subordinada en los hechos a la Dirección General de Educación Indígena. Todavía, es común encontrar maestros bilingües que no hablan el mismo idioma o variante idiomática que los alumnos, como si el carácter bilingüe se realizara con maestros hablantes de una lengua indígena que atiende escuelas de cualquiera de los grupos indígenas de su región o estado.

Las comunidades no son reconocidas como sujetos de derecho público, sólo se les atribuyen beneficios como entidades de interés público. Las instituciones educativas no consideran la participación estratégica de los pueblos y comunidades en la definición, implementación y evaluación de las políticas y programas educativos que a ellos directamente se refiere. Ni siquiera son tomadas en cuenta para la discusión del modelo de escuela al que aspiran. A pesar de esfuerzos recientes en la elaboración de materiales didácticos, en las escuelas sólo se cuenta con algunos libros de lecturas en la lengua materna.

Permanecen los "imaginarios" y representaciones sociales del indio como "bárbaro", las prácticas integracionistas de la ideología de la desigualdad de la diferencia, la relación paternal que considera a los indígenas incapaces de implementar iniciativas educativas desde su propia perspectiva y proyecto histórico.

¿Cómo construir la nación desde el reconocimiento de la heterogeneidad?, ¿Cómo lograr un universo de comunidades particulares?, ¿Cómo respetar las diferencias sin renunciar a la universalidad? El reconocimiento de la presencia y sobrevivencia de pueblos reales con visiones diferentes del mundo y de la sociedad, de las subculturas sobrevivientes en la llamada cultura nacional, es condición necesaria para responder a la cuestión nacional.

Pero no basta su reconocimiento como pueblos reales que sobrevivieron a la construcción misma de la nación. Es fundamental su reconocimiento como sujetos políticos con derecho a la libre determinación, cuyo ejercicio implica la autoafirmación, la autodefinition, la autodelimitación, la autoorganización y la autogestión, en un marco constitucional de autonomía⁵⁷. La libre determinación es el derecho a ser sujetos de derecho; sujetos con una concepción propia del gobierno y la justicia, del territorio y el desarrollo. Sujetos plenos cuyas decisiones se puedan expresar en formas de vida y estrategias de desarrollo.

Una nueva relación entre el estado y los pueblos indígenas, lleva a la revisión de los fundamentos político-jurídicos del estado-nación. Lleva necesariamente a reorganización de la nación y a la redefinición de sus instituciones políticas para hacer realidad la pluralidad.

⁵⁷ Adelfo Regino, "La autonomía: una forma concreta de ejercicio del derecho a la libre determinación y sus alcances", *Chiapas*, No. 2, Era, México, 1996.

La construcción de una nación pluricultural y pluriétnica es conflictiva, en la medida que trastoca los intereses "universales" de la nación monocultural, y disloca las relaciones de poder que sostienen a las clases dominantes en la estructura del estado-nación. Por eso, la defensa de la soberanía nacional que se argumenta sobre los riesgos de la desintegración, de la balcanización; los peligros para el ejercicio de los derechos individuales en general o con especificidades concretas, como los de las mujeres.

El proceso de reconstrucción de la nación a partir de una nueva relación entre estado, sociedad y pueblos indios, implica la inevitable tensión entre innovación- conservación, y continuidad- cambio. Los pueblos indios no han sido ni son entes monolíticos; en la lógica de la persistencia han generado diversos mecanismos de resistencia que implican cambios y adaptaciones culturales para sobrevivir en el esquema de la cultura dominante. Los pueblos indios son creación de la modernización y resultado de las diversas transformaciones vividas en el proceso de construcción nacional. En el marco autonomista, se trata de transformaciones autorreguladas: los pueblos deciden sus marcos, ámbitos y ritmos de cambio e innovación. Permanecer cambiando en términos de una identidad diferenciada, da la posibilidad de recrearse como pueblos, pues bajo un régimen de cultura cerrada e impermeable, las contradicciones internas llevan a la autodisolución.

Sobre la base de un *pluralismo cultural analógico* (Beauchot)⁵⁸, es posible la reconstrucción del estado-nación como conformación pluriétnica y multinacional; la nación, de composición cultural heterogénea, como sociedad fundada en la comunidad y en la libertad de los ciudadanos.

No es la vuelta al relativismo cultural que piensa a los sistemas culturales como cerrados e irreductibles, y que puede derivar en etnocentrismos. Tampoco es la idea de identidad que se define por exclusión del otro, y de que toda política o grupo de identidad son excluyentes, como lo declara Hobsbawm⁵⁹.

⁵⁸ Mauricio Beauchot, filósofo del Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, ha desarrollado este concepto como construcción alternativa entre el absolutismo cultural (univocismo) y el relativismo (equivocismo); como dialéctica entre lo universal y lo particular.

⁵⁹ Eric Hobsbawm, "La política de identidad y la izquierda", *Nexos*, n. 224, agosto de 1996, pp. 41-47.

La intromisión indígena al Zócalo –como nombra Carlos Monsiváis a la concentración masiva de bienvenida a la Caravana Zapatista el 11 de marzo de 2001⁶⁰–, es la toma simbólica del centro de poder de la República, pero sobre todo, representa la posibilidad de su reinserción en la vida nacional. Pero la reinserción, ya no en los términos del indigenismo integracionista impulsado a partir de la década de los cuarenta como política de gobierno, y cuyo eje central fue la asimilación como condición para incorporarse en la nación. Es también el deseo general de otro país, de otro proyecto de nación. Los excluidos de la historia se convierten ahora en actores protagónicos, en sujeto político autónomo con propuestas propias, que reivindica un nuevo ordenamiento de las instituciones políticas, que permita a los pueblos indígenas superar su condición histórica de exclusión y su negación en la construcción del estado-nación.

La intromisión indígena nos pone a la puerta de una nueva sociedad multicultural, que reconoce a la autonomía como expresión de la libre determinación, sobre varios fundamentos. El fundamento de la territorialidad como ámbito jurisdiccional para el ejercicio de la política y de la justicia: las comunidades autónomas como entidades territoriales. El fundamento de institucionalidad: las libertades o facultades autonómicas constitucionalmente establecidas. Y finalmente, sobre el de las competencias autonómicas: la definición de las facultades y atribuciones propias para hacer posible la representación democrática dentro y fuera del ámbito autonómico, en la organización política y administrativa del estado. Sobre estas bases, la autonomía plantea la descentralización y la creación de un nuevo nivel en la estructura político-territorial del estado⁶¹.

El reconocimiento de los pueblos indígenas abre las posibilidades de un nuevo pacto social basado en el multiculturalismo. La pluralidad cultural y la multietnicidad serán los componentes fundamentales de un Estado nación moderno en América Latina. La pluralidad cultural se ha convertido en un factor de tensión y cambio en los procesos históricos de las sociedades latinoamericanas.

Con ello, de comunidades culturales negadas y excluidas se convierten en comunidades

⁶⁰ Véase Carlos Monsiváis, "El Zócalo: la Intromisión indígena", *Proceso*, No. 1272, 18 de marzo de 2001.

⁶¹ Véase Héctor Díaz-Polanco, "Autonomía Regional. La autodeterminación de los pueblos indios", *Siglo XXI*, México, 1991, pp. 150-170.

políticas, en sujetos autónomos que reclaman y ejercen derechos. Invocando a los peligros contra los derechos individuales y las restricciones de las libertades, y a la desintegración social, el liberalismo ortodoxo intenta negar la libre determinación de los pueblos como atributo exclusivo del Estado-nación.

El proyecto de "nación política" trató de imponerse a la realidad sociocultural heterogénea de la población. El conflicto está en su seno y brota de su composición diversa. A lo largo del siglo XX, y sobre todo, después de la segunda guerra mundial, los conflictos nacionales y étnicos estallaron por toda la geografía mundial, y la tendencia pluralista va ganando espacios y reconfigurando la geopolítica. De tal modo, el régimen de autonomía podría significar la fórmula política para conjugar unidad y diversidad, para realizar las aspiraciones históricas de los grupos socioculturales que quedaron excluidos del proyecto modernizador de los Estados-nación. Por ello, autonomía y democracia son inseparables en el escenario de una diversidad de los pueblos, dice Díaz-Polanco.

La refundación de los Estados-nación, la reconstitución de las sociedades políticas no podrá ser sobre los fundamentos de la tradición y la identidad, sino como lo señala Díaz-Polanco, en "la razón y la adhesión voluntaria, la asociación y el contrato". Se trata de un nuevo contrato social construido sobre las bases del multiculturalismo⁶². Este nuevo contrato o pacto social implica la elección voluntaria de ciertos valores comunes, la reinvencción del pasado y la figuración de un proyecto para el futuro, en el sentido de la expresión de Benedict Anderson sobre el Estado-nación como una "realidad imaginada"⁶³.

El multiculturalismo implica el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, entre los más importante, a la identidad cultural, a la autodeterminación, al territorio, a los propios sistemas jurídicos y a un desarrollo desde la propia perspectiva; y desde este último, el derecho a una educación dirigida a cada uno de los grupos culturales presente en un territorio, respetuosa de su cultura, su lengua, sus costumbres y sistemas de conocimiento.

⁶² Díaz-Polanco, Héctor, y Consuelo Sánchez, "México Diverso. El debate por la autonomía". México, Siglo XXI, pág. 32.

⁶³ Anderson, Benedict, "Raíces culturales", México, Cuadernos Políticos, No. 52, octubre-diciembre 1987, pp. 6-20.

El multiculturalismo se refiere más bien a contextos de inmigrantes, en los que la educación tiene como propósito asimilar la cultura de las minorías a la cultura dominante; para ello, se emplea un “bilingüismo de transición” (Comboni, 2002) mientras se domina la segunda lengua como medio de acceso y de integración a la sociedad de llegada. En estos casos, no hablamos de una educación intercultural.

Estamos ante el desafío indígena: la transición del Estado homogéneo al Estado plural, que se adecue a la realidad social, constituida por una multiplicidad de etnias, culturas, comunidades. Un nuevo tipo de Estado que respete esta realidad de diferencias, y promueva la participación activa de todas las entidades sociales en un proyecto común de cambio. Como lo señala Luis Villoro: “El Estado se reduciría a coordinar, en este proceso, los proyectos diferentes de las comunidades reales y a proponerles una orientación común. La sede del poder real se acercaría cada vez más a las comunidades autónomas que constituyen la sociedad real. El adelanto hacia un Estado plural es, así, una vía hacia una democracia radical”.⁶⁴

2.2 Una educación para la diversidad cultural

Hemos repasado brevemente el proceso de construcción histórica del Estado-nación en México, tratando de ubicar el papel de la educación y las escuelas como instrumento para la homogeneización, y como parte de una política de Estado hacia los pueblos indígenas: el indigenismo, que desde la versión liquidacionista de los liberales en el México independiente, hasta el asimilacionismo y el integracionismo del Estado posrevolucionario, se han propuesto la ciudadanización del indio, que no es otra cosa que su autonegación y occidentalización, dejar de ser lo que es para ser lo que le impone la cultura nacional. Desde la creación de la SEP en 1921 hasta los años 80 del siglo XX la educación persigue la eliminación de las diferencias y la conformación de la homogeneidad cultural.

Pensar la educación y las escuelas como instrumento para la construcción del Estado plural y de la sociedad multicultural. Aquí, queremos ubicar y discutir en torno a la educación indígena desde el enfoque de políticas educativas generadas en las últimas décadas del

⁶⁴ Villoro, Luis, “Estado plural, pluralidad de culturas”, PAIDOS-UNAM, México, 1998, pp. 47 y 48.

siglo XX. Es decir, el debate abierto en torno a la educación para la diversidad como política educativa.

La cuestión está en quiénes y cómo definen estas políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas. Qué cambios se realizan como resultado de cambios intencionales, y no de imposiciones desde fuera. Y esta pregunta no pone el ámbito de la participación indígena en la planeación, ejecución y evaluación de los programas educativos que les afectan directamente.

En la última década del siglo XX, alrededor de 15 países realizaron cambios en sus constituciones nacionales para responder al reconocimiento de la diversidad étnica, lingüística y cultural y el derecho a una educación adecuada a las necesidades e intereses de los diferentes pueblos.

En México, los avances son diferenciados entre los estados. Oaxaca, con la mayor pluralidad cultural del país, abrió el camino en reformas legislativas. En 1990 aprobó para la elección de autoridades locales (ayuntamientos municipales) por el sistema de usos y costumbres, y en 1998 aprobó una Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas que les reconoce derechos autonómicos.

En Chiapas, el reconocimiento constitucional de la presencia indígena es anterior a la reforma federal de 1992, y se realiza en 1990⁶⁵. En 1999, la Constitución del Estado de Chiapas vuelve a sufrir modificaciones, a partir de la iniciativa de reforma constitucional presentada por el gobernador interino. Se declara la composición pluricultural y la existencia en su territorios de los pueblos tseltal, tsotsil, ch'ol, zoque, tojolab'al, mame, kakchiquel, lacandón y mocho, pero sólo reconoce derechos a las comunidades, y no a estos pueblos como tal. Se establece que en los municipios con población de mayoría indígena, los procesos penales y la elección de autoridades tradicionales, será conforme los usos, costumbres y valores, mientras no contravengan los derechos fundamentales de la Constitución General y el respeto a los derechos humanos. Como lo analiza López

⁶⁵ Inclusive, la primera Constitución de Chiapas, en 1824, reconoce *la multitud de indígenas que componen el estado*. En Bartolomé Clavero, "De los ecos a las voces, de las leyes indigenistas a los derechos indígenas", en *Identities, derechos indígenas y movimientos sociales*, Alteridades Año 10, Núm. 19, enero-junio 2000, UAM-I, México, pp. 21-39.

Bárcenas, "Este derecho queda mutilado al referirse sólo a municipios y no a todo el estado y peor aun, a miembros individuales de comunidades indígenas"⁶⁶.

La Ley de Derechos y Cultura Indígena del Estado de Chiapas, aprobada en julio de 1999, reconoce "con las limitaciones que establecen las leyes de la materia", el derecho de las comunidades indígenas "de conservar, proteger y desarrollar todas sus manifestaciones culturales, incluidos los sitios arqueológicos y sagrados, centros ceremoniales y monumentos históricos. Además de sus artesanías, vestidos regionales y expresiones musicales". En su artículo 44, la ley ordena una educación bilingüe e intercultural sólo en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y para las comunidades indígenas. Como puede observarse, la ley reglamentaria simula el reconocimiento de derechos, al acotarlos al ámbito de las comunidades indígenas y limitarlos a las disposiciones de las leyes en la materia, que responden de manera práctica a un modelo de educación homogénea en su currículo.

A pesar de ello, las fórmulas constitucionales de reconocimiento de culturas, lenguas y costumbres, no siempre se desdoblán en derechos propios, y mucho menos, en estrategias y programas que den piso a las legislaciones. En muchas ocasiones, responden a coyunturas políticas en las que los grupos en el poder requieren de consensos que legitimen su posición, o a la presión y movilización ejercida por los sectores.

La reforma al artículo 4º de la Constitución Nacional, reconoce la composición pluricultural y el sustento de la nación en los pueblos indígena, y reconoce derechos culturales y lingüísticos. En lo educativo, la realización de estos derechos exige la implantación de una educación intercultural. Sin embargo, este reconocimiento no lleva a un replanteamiento mínimo del "edificio constitucional". La misma reforma dice que la ley ha de proteger *la integridad de las tierras de los pueblos indígenas*, pero la legislación en materia agraria que ha seguido (la reforma al Artículo 27 constitucional), contradice tal disposición, facilitando la privatización de las tierras y el desmantelamiento consiguiente de la comunidad indígena.

⁶⁶ López Bárcenas, Francisco, "Legislación y derechos indígenas en México", Ediciones Casa Vieja-Ce-Acatl, México, 2002, pág. 146.

Se trata pues, de la contradicción entre el reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación mexicana, y la implementación de políticas específicas de carácter monocultural.

Actualmente, 16 Constituciones de los estados de la Federación mexicana hacen referencia a los derechos indígenas en sus textos. A pesar de los avances legislativos y de la conformación de un marco jurídico elemental en derecho indígena, los reclamos históricos y las necesidades actuales exigen de una profunda reforma a la Constitución y a todo el orden jurídico, al que sigan modificaciones en las políticas institucionales, de tal modo, que el conjunto de las instituciones se *pluriculturalicen* y "sean capaces de desarrollar una política transversal que le permee para que sean capaces de atender a la población indígena respetando la diversidad cultural"⁶⁷.

La creación de instancias especiales de gobierno para la atención de los pueblos indígenas, da la idea de una asignación de derechos especiales, cuando en realidad se les margina o excluye del conjunto de instituciones. Por otro lado, muchas de estas instituciones responsables de la ejecución de las políticas sociales en materia indígena, no incluyen a los representantes de los pueblos y comunidades en su definición y ejecución, como lo señala el primer párrafo del apartado B en el artículo segundo⁶⁸. En lo educativo, esta disposición obliga a los gobiernos a "garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media y superior". Y continúa, "definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas, impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación".

Más allá de las reformas educativas, México ha suscrito y ratificado el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes, que es el principal instrumento internacional sobre derecho indígena en vigor. Por disposición constitucional, la

⁶⁷ Ibidem, pág. 74.

⁶⁸ Este artículo señala que para lograr la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar las formas discriminatorias, se "establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos". Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2003.

ratificación del convenio por el Senado, obliga al gobierno de México a su cumplimiento en calidad de ley suprema. En su Parte VI sobre *Educación y medios de comunicación*, el Convenio 169, ordena que se garantice a los pueblos indígenas los medios para la formación profesional de sus miembros, en condiciones de igualdad con el resto de la población nacional. De igual modo, que se promueva su participación en la formulación y ejecución de programas de educación que respondan a sus necesidades e intereses, a su proyecto histórico, y a sus sistemas de conocimientos y valores. Más allá de la simple participación, se reconoce el derecho a crear sus propias instituciones y estrategias educativas, asignándoseles los recursos necesarios.

Pone especial atención a los derechos lingüísticos, en la preservación y desarrollo de las lenguas, y en la necesidad de que los niños aprendan a leer y escribir en su lengua materna, y lleguen a dominar la lengua nacional. Para ello, las traducciones escritas y la utilización de los medios de comunicación es fundamental. La educación es vista como el instrumento para la participación plena y en condiciones de igualdad en la sociedad nacional. Lo más importante quizás, radica en la disposición del Artículo 31 que sienta las bases mínimas para avanzar en la construcción de una educación intercultural de alcance nacional, mediante la adopción de "medidas educativa de carácter educativo en todos sectores de la comunidades nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos".⁶⁹

También en el marco internacional, la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos (Barcelona, 1966), y de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (París, 2001), adoptadas ambas por la Conferencia General de la UNESCO, los estados miembros se comprometen a tomar medidas y fomentar su aplicación práctica con miras a la realización de sus objetivos. Nos referimos a dos ellos: 1) alentar una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural, y se refiere directamente a la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes; y 2) el fomento de la diversidad lingüística en todos los niveles de la educación, con el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad. Es claro, que los objetivos tienen un alcance amplio y comprometen

⁶⁹ Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas tribales en países independientes (1989). Publicación de la Red Oaxaqueña de Derechos Humanos, México, 1999.

a todo nuestro sistema educativo, pues no se refieren sólo a algunos de los sectores y niveles educativos.⁷⁰

Han sido diferenciados los avances legislativos en el reconocimiento de derechos culturales y lingüísticos por parte de los Estados de la Federación Mexicana. Sin embargo, no siempre se cuenta con leyes reglamentarias ni las políticas educativas que permitan su implementación en las realidades específicas de cada una de las entidades políticas.

Las modificaciones de las legislaciones nacionales son insuficientes, es fundamental pensar en formas políticas y sociales de inclusión y participación estratégica, es decir, que afectan la esfera de las decisiones. Bien sabemos, que ni las declaraciones, estatutos, constituciones y leyes, sin voluntad política que permitan establecer las condiciones para el ejercicio de los derechos⁷¹.

A esto, Santos Bautista, llama la creación de condiciones para la realización de los derechos en un enfoque integral.

La realidad está modelada a partir de las líneas ideológicas y de acción del proyecto político de la nación, y contradice el carácter multicultural, plurétnico y democrático del país. La simulación de reconocimiento de derechos y las contradicciones institucionales y en materia de políticas sociales, nos alejan de la posibilidad de un nuevo pacto social y proyecto de nación en México. Por eso, la interculturalidad se construirá sobre dos vertientes, una política y otra pedagógica.

2.3 La interculturalidad como relación y práctica política y pedagógica

El término de interculturalidad no es de uso reciente en la educación indígena en México. En su "Teoría y práctica de la educación indígena", Gonzalo Aguirre Beltrán desarrolla las tesis de aculturación que sustentan la política integracionista, y reconoce que la afirmación de la identidad cultural requiere de la educación como proceso de transmisión de la cultura,

⁷⁰ El marco internacional en derechos indígenas se construye a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de diciembre de 1966 y del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la misma fecha.

⁷¹ Francisco López Bárcenas, pp. 11-16.

y como instrumento de integración a la nación⁷². Reconoce, que en "lo cultural", las contribuciones de las comunidades indígenas enriquecerán la vida nacional. Habla de *situación intercultural* como característica de las regiones de refugio; de ahí, que la llamada educación indígena, sea la educación formal específicamente concebida para las regiones de refugio interculturales, y cuyo contenido está ligado las finalidades que persigue la política integracionista. Resaltando la importancia del bilingüismo y de las lenguas maternas como vehículo de alfabetización y como instrumento de enseñanza, para incrementar la autoidentificación y la *comprensión intercultural*, como comunicación entre la cultura de las comunidades y la de la sociedad nacional. Por último, de la *educación intercultural* y del tipo de maestro indígena que ha ideado, el promotor cultural, que es depositario obligado del acervo básico de las culturas en contacto y de sus sistemas respectivo de comunicación. Mientras mayor sea su *comprensión intercultural*, más eficaz será la tarea de transmitir e innovar las dos culturas, y traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en la formas de vida de la comunidad indígena⁷³.

Interculturalidad es un término acuñado por la UNESCO; empleado en la década de los años 70, en el contexto de las sociedades europeas que desarrollaron procesos de educación intercultural que permitiesen la asimilación de inmigrantes y su integración a la cultura del país receptor. Para América Latina, la UNESCO, lo emplea en relación a los programas educativos que refuerzan la identidad cultural en la interacción y el diálogo entre miembros de sociedades multiculturales. El término nace fuertemente ligado al concepto de diálogo intercultural hacia una convivencia igualitaria. En la educación, este diálogo intercultural, debe alcanzar a todos los tipos y niveles de aprendizaje, en reconocimiento del valor del aprendizaje mutuo y la interacción, y la posibilidad de transitar a nuevas formas de relación basadas en la aceptación, respeto y enriquecimiento mutuo de las diferencias.

Ante el fracaso del modelo lingüístico-cultural homogeneizante en el contexto de las poblaciones indígenas, desde los años 30 se han desarrollado experiencias que recuperan

⁷² Aguirre Beltrán, considera que estos procesos de transmisión (crianza o socialización) y de renovación cultural (escolarización) presentan una discontinuidad en la situación intercultural. Dice al respecto: "En la situación intercultural la socialización es el proceso de integración de la comunidad indígena dentro de la sociedad nacional y la escolarización el difícil proceso de renovación cultural". En Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Obra Antropológica. Tomo X. Teoría y práctica de la educación indígena*, INI-FCE, México, 1992, pág. 13.

⁷³ *Ibidem*, pp. 9-33. Y Aguirre B. Gonzalo, *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, INI, México, 1973.

el valor y uso de la lengua materna, y son referentes prácticos en la construcción del discurso educativo latinoamericano, de sus modelos teórico-prácticos y orientaciones políticas. Tal es el caso de la educación bilingüe, que no logra responder a la problemática cultural de los indígenas bilingües.

El acercamiento al concepto de interculturalidad lo realizaremos desde la educación indígena. La vinculación entre diversidad cultural e interculturalidad es estrecha, pues la segunda significa la relación dialógica entre la diversidad de culturas. Bajo esta noción, la interculturalidad aparece como un *proyecto democratizador* y como condición para lograr una educación verdaderamente pertinente (R. Moya, 1995)⁷⁴.

De acuerdo con Comboni y Juárez, partimos de reconocer la interculturalidad como “el proceso de construcción de una relación social re-significante de las relaciones sociales entre los miembros de la sociedad hegemónica y los miembros de los grupos étnicos minoritarios en términos de igualdad, y de mutua aceptación, construyendo en el mismo movimiento una sociedad incluyente e igualitaria”⁷⁵. En este proceso

El diálogo entre culturas equivalentes, en la perspectiva análoga, la relación dialógica y constructiva de los diferentes

Los proyectos de educación intercultural se sostienen en diversas concepciones pedagógicas y posiciones políticas en torno a la multiculturalidad.

Indudablemente, se viven cambios en relación entre el Estado, la sociedad nacional y los pueblos indígenas, empujados en las últimas décadas por estos últimos. Cambios en los discursos oficiales en materia de políticas indigenistas; en materia legislativas, modificando sus constituciones políticas, e incorporando a sus leyes educativas una mayor atención a la

⁷⁴ Ruth Moya, “Desde el aula bilingüe”. Citada en Juárez, J.M. y Sonia Comboni, “Educación y diversidad: debates y perspectivas en Latinoamérica”, en *Anuario de Integración Latinoamericana y Caribeña 2001*, REDIR-AUNA, México, 2002, págs. 184 y 185.

Díaz Couder, E. “Diversidad sociocultural y educación en México”, en Juárez, J.M. y S. Comboni, coord: *Globalización, Educación y Cultura, un reto para América Latina*, UAM-X, México, 2000

⁷⁵ Juárez, J.M. y Sonia Comboni, “Educación y diversidad: debates y perspectivas en Latinoamérica”, en *Anuario de Integración Latinoamericana y Caribeña 2001*, REDIR-AUNA, México, 2002, pág. 181.

diversidad cultural y lingüística.

El aprendizaje es doble recíproco, ahí se construye la interculturalidad. Toca tanto a los otros que nos desprecian cuanto a nosotros que sufrimos el desprecio. La interculturalidad es el camino del respeto mutuo, de la dignidad de todos y de la convivencia en la diversidad. "Si no aprendemos los unos de los otros para captar la realidad de los otros desde la perspectiva de ellos, no se produce un diálogo intercultural, ni tampoco la convivencia respetuosa entre hermanas y hermanos"⁷⁶ pág. XXIV

Una educación que contribuya al reconocimiento y respeto de la diversidad étnica, supone una profunda reformulación de la concepción de la escuela, y disposiciones en cuanto a la formación de los maestros, en los contenidos curriculares, en las interacciones pedagógicas y en las formas didácticas específicas.

2.4 Interculturalidad

Se trata de un concepto en construcción, que se va resignificando en función de la pluralidad de contextos sociohistóricos de los países latinoamericanos, pero que de manera general se sostiene en el reconocimiento de la diversidad cultural y de la identidad "como fundamentos de una nueva visión de la educación indígena, como un ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales, y un impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan el continente"⁷⁷. Un estudio importante sobre la construcción del concepto de interculturalidad en el ámbito latinoamericano es el realizado por Ruth Moya. Parte de analizar las relaciones interculturales en 14 países de la región, para posteriormente recuperar cada una de las experiencias en cuanto a su filosofía, marco legal, políticas y estrategias implementadas por los respectivos gobiernos. Moya plantea tres ejes de los cuales se fundamenta la EIB:

Las primeras conceptualizaciones se refieren a un diálogo cultural entre diferentes pero en condiciones de igualdad. Por eso, el enfoque se centró en el reconocimiento de las

⁷⁶ Lenkersdorf, Carlos, "El diario de un joven tojolabal", Plaza y Valdés Editores, México, 2001, pág. XXIV.

⁷⁷ Juárez, J.M. y Sonia Comboni,, "Educación y diversidad: debates y perspectivas en Latinoamérica", en *Anuario de Integración Latinoamericana y Caribeña 2001*, REDIR-AUNA, México, 2002, pág. 175.

condiciones de subalteridad de los pueblos indígenas y el reconocimiento de la igualdad de sus derechos culturales en la sociedad nacional.

Cuáles son los alcances de la interculturalidad en la educación indígena. Luis Enrique López plantea el reto de delinear propuesta de educación intercultural sobre la base de la diversidad y de los aprendizajes propios, y las ventajas de un modelo de EIB que se propone como una educación diferenciada, puesto que atiende a los alumnos, en particular a los indígenas, de acuerdo a sus intereses y necesidades, y como educación generalizada, en el sentido que no se circunscribe a las poblaciones indígenas, sino que alcanza a todos en el sistema nacional, considerando sus aportes culturales y sociales (Luis Enrique López, 1995).

Algunos trabajos se refieren más directamente a los vínculos entre la interculturalidad y los procesos de construcción del conocimiento. El modelo propuesto propone cambiar la relación de dominación por la articulación de mundos de vida, de sistemas de valores y conocimientos a partir de la cual se construyen nuevas realidades culturales, y que de manera particular, permite a los indígenas apropiarse críticamente del conocimiento científico universal, sin desvalorar y desplazar los propios conocimientos, fundamentales para responder a su contexto sociocultural y ambiental (Gastón Sepúlveda, Jorge Gasché).

Entendemos la cosmovisión, como ideas sobre el universo, la naturaleza y los seres humanos. En la cosmovisión de los pueblos indígenas es posible encontrar otra idea del hombre, la sociedad y la naturaleza, y de las relaciones que guardan entre sí. Estas concepciones, expresadas en modos de vida y sistemas de relaciones, pueden convertirse en punto de partida para un nuevo proyecto de sociedad, para *una modernidad alternativa*.

La cosmovisión de los pueblos y comunidades mayas, se desdobla en una cosmovivencia – como se refiere Carlos Lenkersdorf. Esta cosmovivencia es la concreción de relaciones de intersubjetividad biocósmica y el respeto recíproco en la comunidad de vida.⁷⁸ La cosmovisión crea pautas de conducta y relaciones en los ámbitos de la vida común.

⁷⁸ Carlos Lenkersdorf, "Cosmovisión maya", Ce-Acatl, México, 1999, pp. 31-47.

El ciclo del calendario agrícola con sus fiestas y actividades culturales, contiene una acumulación de sabiduría tradicional, del conocimiento indio acumulado durante siglos en el manejo de su medio natural, de sus agrosistemas. Expresa la concepción campesina del mundo que descansa en estructuras internas de estos pueblos.

La cosmovisión expresada en la continuidad de los ritos, fechas calendáricas, mitos y tradiciones campesinas, y fundamentalmente en la lengua. En las actividades cotidianas y diversificadas de los miembros de la colectividad se expresa la cosmovisión y el proyecto político de los pueblos y comunidades.

El diálogo intercultural es el camino de acompañamiento con el otro, compartiendo valores y conocimientos en reflexión crítica, enjuiciando sin imponer. Es paridad y horizontalidad en el diálogo. Es enjuiciamiento mutuo desde la intersubjetividad cultural. Es la aproximación al otro hasta tocarse e interactuar; en ese contacto hay pérdida, pero también innovación; no anula las formas sino que las recompone y redimensiona. Es también iluminación violenta, la recreación de la propia imagen y la del otro. Es el papel que juega la perspectiva de género en las comunidades indígenas como dislocador y reconstructor de relaciones.

El diálogo intercultural como método para la creación de una nación pluricultural y pluriétnica como diálogo permanente y creciente, simétrico y de traducción paulatina. Es posible un nuevo proyecto de nación en la lógica de "intervención recíproca"⁷⁹, como proceso de construcción de mutua inteligibilidad, subsidiaridad y solidaridad. No habrá un nuevo diálogo en torno a la cuestión étnico-nacional si no hay una responsabilidad ética y política de los diferentes actores.

La comunicación horizontal entre culturas, permitiría utilizar los medios más eficaces de la propia comunidad o de otras sociedades para satisfacer las propias necesidades y proyectos. Sin embargo, bajo el principio de eficacia, a menudo, se han impuesto formas culturales más eficaces con la consecuente pérdida de la autonomía y la enajenación de las sociedades comunitarias. El principio de eficacia no impone la destrucción de medios impropios, sino su reemplazo sin coacción, por otros más adecuados.

⁷⁹ Véase Raymundo Mier, "Etnografías. Las encrucijadas éticas del relativismo", *Versión*, n. 4, abril 1994, UAM, México.

Es la dominación y no la comunicación entre culturas la que genera conflictos entre la tradición y el cambio. Es un asunto de relaciones de dominación, pues en una relación igualitaria no se presentarían estos conflictos. Los propios sistemas de conocimiento local son considerados como atrasados

Memoria histórica, identidad y autonomía son una construcción recíproca. En esta construcción recíproca es preciso recuperar los procesos autonómicos de los pueblos indios como procesos humanos surgidos de un pacto socio-histórico. Hay que acercarse a ellos como procesos, como experiencias concretas de la autonomía, como auténticos laboratorios sociales donde se generan nuevas visiones y nuevas realidades; no como modelos acabados y prototipos de desarrollo endógeno. No perder su largo proceso de gestación y maduración, sus evoluciones profundas desde el microcosmos social de la comunidad. Los municipios autónomos se construyen en la contradicción y el conflicto, en la lucha cotidiana por la sobrevivencia, en la disputa del territorio y de los medios de vida, pues son creación humana. Son espacios en disputa, y la concreción de la disputa por la historia y la nación.

Los municipios autónomos son el espacio de la creación colectiva, pero también de la resistencia al paso implacable del neoliberalismo. La resistencia puede profundizar la pobreza y ella, la desmovilización y desmoralización; pero también puede ser creativa y promotora de la acción colectiva, de la protesta, la movilización y la construcción de opciones, cuando se inserta en un proyecto de futuro, en la lucha por la historia y la nación, en la utopía que nos pone a caminar.

El multiculturalismo desde la educación implica reconocer que existen formas diversas de conocimiento, en los modos de construirse y de difundirse.

El diálogo crítico y creativo entre culturas diferentes, implica el reconocimiento de la heterogeneidad, pero sobre todo, de la desigualdad en que viven sumidas los pueblos indígenas de México y de Latinoamérica.

2.5 Interculturalidad y autonomía

A partir del principio de autonomía que define Luis Villoro, podemos reconocer la capacidad autonómica de los pueblos en su capacidad para: fijar sus propias metas, ejercer control sobre los mecanismos para lograr dichas metas, sentar los criterios para juzgar la justificación de sus creencias, y seleccionar y aprovechar sus propias estrategias y medios. Es decir, decidir sobre sus objetivos y medios en el campo educativo, y la justificación de sus conceptos y sus formas de expresión.

De manera particular, utilizar la propia lengua y sus recursos expresivos; usar los conocimientos y técnicas, definir metas y programas, y regular sus instituciones para alcanzarlos. La noción de "control cultural" desarrollada por Bonfil Batalla corresponde a la de autonomía que desarrolla Luis Villoro.

En contraposición con la cultura nacional de carácter occidental, los pueblos indígenas reconstituyen los componentes de su identidad étnica, a través la recuperación de su memoria histórica; la reivindicación y defensa de los territorios ancestrales; la revaloración de la lengua propia -como visión del mundo y símbolo fundamental de la identidad cultural-; y la recreación del complejo religioso-ritual.

CAPÍTULO TRES

LAS CAÑADAS: RETAZOS DE LA HISTORIA DE UN MOVIMIENTO

Los contenidos de este capítulo están referidos a una de las experiencias educativas indígenas que se construyen en el corazón de la Selva Lacandona, en respuesta a la problemática socioeducativa que enfrentan las comunidades tseltales que habitan esta porción del territorio chiapaneco, pero también como expresión de las reivindicaciones identitarias y autonómicas que se vienen configurando a lo largo de las últimas seis décadas.

3.1 Las Cañadas: diversidad biológica, cultural y política

Se trata del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo, mejor conocido por sus siglas como ECIDEA, una iniciativa de educación intercultural bilingüe autogestionada por comunidades tseltales, referente central de este trabajo investigativo. ECIDEA es un proyecto en construcción; su historia está directamente vinculada al proceso de colonización de la Selva, iniciado en los años cuarenta y cincuenta por cientos de indígenas choles, tseltales y campesinos mestizos procedentes de Palenque, Salto de Agua, Yajalón, Chilón, Sitalá y Bachajón, que abandonaron sus pueblos por falta de tierra o escapando de las duras condiciones laborales en las fincas ganaderas y cafetaleras; pero sobre todo, al proceso socio-organizativo de las comunidades tseltales y a la conformación del movimiento indígena en una de las cinco subregiones de la Selva: Las Cañadas de Ocosingo.⁸⁰

Por ello, la necesidad de reconocer el territorio y el proceso socio-histórico que enmarcan la construcción de esta alternativa y su planteamiento político-pedagógico, y de un acercamiento a las dinámicas de reconfiguración de la identidad y el proyecto político de las comunidades tseltales.

⁸⁰

Se hace referencia a la propuesta que bajo criterios socio-históricos y eco-geográfico organiza el territorio de la Selva Lacandona en cinco subregiones: Comunidad Lacandona, Zona Norte, Cañadas de Ocosingo-Altamirano y Cañadas de Las Margaritas, Marqués de Comillas y Montes Azules.

El Programa ECIDEA se desarrolla actualmente en 20 comunidades tseltales, de las cuales 13 están asentadas en Las Cañadas de Ocosingo, en el municipio del mismo nombre, y las otras siete, en porciones de los municipios de Chilón y Sitalá, ubicados más bien en la región de los Altos. Sin embargo, vale la pena señalar, que estos municipios corresponden a la frontera o zona de transición entre las dos regiones señaladas, Altos y Selva⁸¹.

Los vínculos entre las comunidades de Las Cañadas y las localizadas en los Altos son estrechos y de carácter histórico. Como se señaló en un inicio, muchos de los ejidos y rancherías formados en Las Cañadas, son producto de migraciones provenientes de los municipios de Sitalá, Chilón y Yajalón durante la década de los años cincuenta, sesenta y setenta, que protagonizaron jóvenes avecindados solicitantes de tierra en los viejos ejidos, y mozos y peones acasillados recién liberados de las fincas y ranchos en Los Altos y en los valles de Ocosingo.

A pesar de ello, las diferencias entre ambas regiones son importantes; basta comparar la estructura agraria en cada una de ellas. Mientras en los Altos, se presenta una fragmentación del territorio producto de la minifundización y que explica la reducida superficie de la parcela familiar (1 a 5 hectáreas como máximo), en Las Cañadas, las unidades de producción familiar tienen un promedio de 20 hectáreas. Este dato explica las diferencias estructurales que sustentan los sistemas de subsistencia y el entramado socioeconómico y político en ambas.

Por otro lado, las comunidades en las dos regiones, presentan un sustrato identitario común, su pertenencia al pueblo tseltal. Esta condición cultural permite identificar elementos comunes que expresan el *ch'ulel* (el alma)⁸² de las comunidades tseltales, su imaginario colectivo y los sistemas comunales a partir de los cuales se organiza y se gesta la vida social. Sin dejar de considerar las particularidades de cada *ts'unbal* (origen local-territorial), que autoadscribe a un territorio y a su historia -tseltal de Bachajón, de Sitalá, de Ocosingo-, los denominadores culturales y lingüísticos entre las comunidades son comunes y generan

⁸¹ Se hace referencia a las regiones económicas en las que se divide el estado de Chiapas. Es una regionalización oficial que se emplea para la coordinación gubernamental, el diseño e instrumentación de las políticas y programas sociales, la administración de la justicia, entre otras.

⁸² Las palabras en cursiva son de la lengua maya tseltal.

puentes que intercomunican otros campos de la vida comunitaria. Los cambios del paisaje en esta frontera geográfica, expresan la historia agraria y agrícola, y la construcción de los territorios en esta porción del noroeste chiapaneco.

Para la lectura del contexto político, como análisis de las relaciones geopolíticas en el plano comunitario y regional, también es posible ubicar claves comunes. La polarización de los proyectos y estrategias entre los diversos actores políticos (partidos y organizaciones sociales principalmente), y la consecuente división y descomposición del tejido de relaciones comunitarias, es una realidad común que es preciso abordar para la comprensión de los procesos históricos y la construcción de la territorialidad en los Altos y la Selva.

Para efectos de la investigación, y en consideración de las anteriores notas, se opta por una referencia histórico-geográfica a Las Cañadas de la Selva Lacandona y a los procesos socioculturales, políticos y económicos que ahí se gestan. Esta decisión obedece en primer lugar a que las 13 comunidades asentadas en esta región son las fundadoras del Programa ECIDEA, y las que le dan arraigo y proyección histórica. En su mayoría, pertenecen al municipio de Ocosingo.

Es indudable que el análisis del contexto local-regional está interconectado con los ámbitos estatal, nacional e internacional, y marcado por el conflicto entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano. Hoy, a 16 años del levantamiento zapatista, el gobierno federal –las anteriores y la actual administración calderonista-, ha sido incapaz de proponer respuestas políticas a los reclamos históricos de los pueblos y comunidades indígenas del país. Tampoco puede perderse de vista en este análisis que la legislación vigente en materia indígena representa el desconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y una regresión jurídica frente a la iniciativa de ley elaborada por la COCOPA y el Convenio 169 de la OIT.

Por tanto, la comprensión de la evolución, el momento actual y la prospectiva del Programa ECIDEA precisa de claves de análisis que implican el conocimiento del territorio, la historia, el proceso organizativo, el complejo de relaciones de poder y la conflictividad entre las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas y el Estado mexicano. De ello, se

tratará de profundizar en los siguientes párrafos.

Las Cañadas de Ocosingo, con una superficie aproximada de 600 mil hectáreas, constituyen la subregión con mayor número de especies animales y vegetales en la Selva Lacandona, la cual es a su vez la segunda región del planeta con mayor biodiversidad, después de la Selva del Amazonas. Esta compleja unidad ecogeográfica, también es una de las regiones del país con mayor diversidad sociocultural, pues se trata de la gran casa común que aloja a unas 1 200 comunidades locales, pertenecientes a los pueblos tseltal, tsotsil, tojolabal, chol, lancandón, kanjobal y chuj, además de grupos de población mestiza localizados en la parte que corresponde a los nuevos municipios de Marqués de Comillas y Benemérito de Las Américas, en el extremo nororiental de la Selva que limita con el Alto Petén de Guatemala.

Las Cañadas de la Selva Lacandona también son el escenario de la construcción de proyectos alternativos de sociedad, donde una multiplicidad de actores políticos disputa cotidianamente el control político del territorio y la gestión de la vida social de las comunidades ahí asentadas, tseltales en su mayoría. Las Cañadas son el espacio geopolítico donde se gesta y se construye –no sin contradicciones y conflictos– un amplio y vigoroso movimiento indígena de resistencia al proyecto de globalización neoliberal, que propone formas civilizatorias alternativas al modelo occidental (Bolívar Echeverría, 2001).

La diversidad supone complejidad. Así es el territorio y los procesos sociopolíticos que se desarrollan en la más importante selva tropical de América del Norte, asediada por los intereses del capitalismo transnacional y de sus poderosas empresas. Se trata de un territorio en disputa, una región en conflicto. Conflicto vertical que expresa las históricas contradicciones entre el estado y los pueblos y comunidades indígenas; conflicto horizontal que enfrenta cotidianamente a comunidades y organizaciones indígenas en sus proyectos y estrategias políticas.

Las Cañadas son la casa compartida, el hogar común de guerrilleros que transitan veredas en valles de gran profundidad y en sierras de elevadas crestas, de indígenas organizados en municipios autónomos, ARICs, sociedades cooperativas y asociaciones civiles; indígenas tseltales de militancia múltiple, que igual custodian en retenes y “tierras

recuperadas", que hacen largas filas afuera del banco de Ocosingo para recibir los "procampos" y los "oportunidades"; que portan banderas y tocan tambores en la entrada de flores de la Virgen de la Candelaria y en las romerías a Oxchuc para pedir a Santo Tomás la abundancia en las cosechas, lo mismo que en las marchas y las tomas de la presidencia municipal de Ocosingo.

En la más importante reserva de agua dulce del país, la Cuenca del Usumacinta, alimentada por los numerosos ríos y arroyos que corren entre las sierras plegadas de Las Cañadas, comunidades con identidades múltiples se construyen y reconstruyen, cambian y conservan para persistir, resisten y proponen, se pliegan y repliegan en los tiempos y ritmos del ciclo agrícola. El paisaje, entendido como la *naturaleza humanizada* dotada de significados (Fernández de Rota, 1992), contiene la historia agrícola y agraria de una tierra fértil en sueños y proyectos de futuro.

En el análisis de la construcción antropológica del territorio en Las Cañadas, es posible asomarse a la historia de herencias, conflictos, encuentros y desencuentros de sus pobladores. En este paisaje, entendido como acción humana sobre el medio ambiente, es posible descubrir la diversidad de formas de apropiación física y simbólica del territorio, que permiten la reproducción social de las comunidades; pero también las *normas morales*, la cosmovisión que regula las formas de producción indígena, la distribución de derechos y deberes, y las vinculaciones espaciales que dan cohesión social.

El análisis antropológico del paisaje en Las Cañadas expresa las estrategias de reproducción de las familias y comunidades tseltales, pero también la historia próxima de conflictos humanos que se desprenden de confrontaciones espaciales que van desde las unidades domésticas hasta los que se producen entre grupos, comunidades y organizaciones en la delimitación de las fronteras.

La disputa y el control del territorio, el acceso y uso de la tierra y los recursos naturales, es un asunto de sobrevivencia, de reproducción cotidiana, pero también de identidad y de pertenencia común, de fuerza de cohesión social. En la manera de nombrar y delimitar un territorio está contenida una ideología de pertenencia múltiple. El discurso del espacio común juega un papel central en los procesos de construcción de los grupos sociales y de

sus proyectos. Por eso, la diversidad toponímica en Las Cañadas expresa la multiplicidad de formas de apropiación política del territorio entre los diferentes grupos y organizaciones. Para ilustrar esta realidad, podemos decir que un poblador del Ejido La Sultana en Las Cañadas, igual puede autoadscribirse al municipio autónomo Francisco Gómez y justificar su pertenencia recurriendo al hecho fundacional de 1994, que identificarse con la región Patwits en la organización territorial de la ARIC Independiente y Democrática y referirse a la constitución de la Quiptic ta Lecubtesel y al acontecimiento originario del enfrentamiento de la Nueva Providencia en 1975.

Como construcción social, el territorio es un entretejido histórico de redes de poder que articula a las comunidades, que da sentido de pertenencia y sustenta sus estrategias económicas y productivas, su fuerza política y social. El análisis de los proyectos socio-políticos, y de las propuestas educativas en particular, tiene en el territorio un referente fundamental.

3.2 Caminar tierra abajo: historia agrícola y agraria en Las Cañadas

Se dijo anteriormente, que en el paisaje está contenida la historia agrícola y agraria de un territorio. Es decir, el trabajo humano reelabora y edifica el medio ambiente a partir de normas técnicas y morales.

La actual composición siconatural de Las Cañadas y demás subregiones que conforman la Selva Lacandona debe abordarse en un análisis histórico de *larga duración*. La historia de la región muestra profundas transformaciones de un paisaje herido y que a lo largo de cinco siglos ha perdido el 70 por ciento de la vegetación tropical original que lo cubría. Para este análisis histórico, vale la pena recuperar los trabajos de Jan de Vos; a partir del siglo XVI hace una periodización en tres grandes fases y en referencia directa a los grupos humanos que ocuparon este territorio. La primera etapa es la de las comunidades lacandonas insumisas durante la época colonial y la resistencia que opusieron a las campañas de conquista protagonizadas por los soldados y misioneros españoles. Las grandes compañías madereras de Guatemala y de Tabasco protagonizan la segunda etapa de penetración y explotación de la selva que va de 1870 hasta mediados de la segunda década del siglo XX cuando la extracción de madera se viene a pique tras la crisis del mercado europeo. Los

madereros se apoderaron de la selva a través de títulos de propiedad de los terrenos que primero fueron ocupados en calidad de arrendamiento. La tercera etapa inicia alrededor de 1950 y corre hasta nuestros días; es la historia de miles de campesinos indígenas provenientes de las fincas en los Altos y en las zonas limítrofes de la selva, y que inician un lento caminar hacia el *alan k'inal*, -las tierras de abajo-. Esta historia última, es para muchos, la síntesis de múltiples sueños, de proyectos de futuro y opciones estratégicas, y como lo señala el mismo Jan de Vos, uno de los sueños comunes fue el convertir la montaña en milpas y potreros.

La heterogeneidad del paisaje en Las Cañadas es resultado de la diversidad de tipos de vegetación y sus respectivas variantes, pero también del tipo de relación de las comunidades con las selvas, bosques y chaparrales y que puede apreciarse en los agroecosistemas locales como gestión microespacial del territorio: el sistema roza-tumba-quema en la preparación del suelo, siembra de maíz y frijol con espeque, cafecultura más como recolección que como cultivo, y ganadería extensiva.

La historia agrícola de Las Cañadas está vinculada a la historia de colonización y de luchas agrarias de las comunidades. Por eso, las tierras de los ejidos formados en los años cuarenta y cincuenta muestran la saturación y agotamiento progresivo del territorio, y también presentan los rendimientos agrícolas más bajos y la mayor deforestación. Se trata de las localidades alojadas en las cañadas o microrregiones Avellanal, Estrella y Patwits, y que son las más cercanas a la cabecera municipal de Ocosingo. Estas localidades constituyen la primera generación de colonos de la selva, en su mayoría, peones provenientes de las fincas que con el influjo del reparto agrario cardenista iniciaron el éxodo a la "tierra prometida".

Las cañadas colonizadas entre los años sesenta y setenta presentan características paisajísticas distintas a las primeras, y a diferencia de ellas, sus comunidades locales están formadas mayoritariamente por los hijos de estos ejidatarios y en grado menor, por mozos de las fincas ganaderas, cafetaleras, maiceras y cañeras de Los Altos y del Primero y Segundo Valle de Ocosingo. Se trata de las microrregiones Betania y Amador; la primera, identificada también como Valle de San Quintín en la profundidad de la cañada Patiwits, y la segunda, también en el corazón de la selva, en la llamada *zona de amortiguamiento* de los

Montes Azules. Estas microrregiones prácticamente garantizan su autosuficiencia alimentaria y cuentan con un promedio de tierra por familia mayor de 20 hectáreas.

Las diferencias del paisaje están marcadas por la historia agrícola y la historia agraria. En la cañada Patwits, las familias tienen que dedicar más tierra a los cultivos básicos y acahuals para contrarrestar la disminución de la productividad, además de que sus necesidades de consumo son mayores en proporción del número de miembros de que conforman la familia extensa. De esta manera, es posible explicarse, que las comunidades de esta cañada se convirtieron en expulsores de colonos hacia el interior de la selva en las décadas posteriores a su fundación, y que actualmente sus jóvenes están saliendo -en un alto porcentaje- hacia los desarrollos inmobiliarios y turísticos en la Riviera Maya y han iniciado una nueva historia de colonización al otro lado del Río Bravo.

Puede hablarse de una tercera generación de colonos en la selva, se trata de los ejidos, rancherías y nuevos poblados asentados en la Reserva de la Biosfera Montes Azules (REBIMA), establecidos en la década de los años ochenta y en los años posteriores al levantamiento zapatista, con jóvenes solicitantes, hijos de los colonos de la primera y segunda generación. La superficie de esta área natural protegida está sobrepuesta en un 80 por ciento a las poco más de 600 mil hectáreas que constituyen la Comunidad Lacandona, creada por un decreto presidencial en 1972 para restituir derechos agrarios a 66 familias lacandonas.

En una historia de no más de 70 años, el territorio despoblado de El Lacandón y que dio origen a nombres como el Desierto de la Soledad, Desierto de Ocosingo o Desierto de Tzendales, se llenó de miles de jornaleros agrícolas y campesinos sin tierras. La selva se ha transformado, y probablemente para nuestros días, la superficie destinada a los potreros ocupe una tercera parte de su totalidad. La tierra se ha convertido nuevamente en un recurso crítico generador de conflictos horizontales. Las formas de uso de suelo y la ganaderización fomentada por las políticas de la Revolución Verde y la Reforma Agraria en el contexto de los reordenamientos de la división internacional del trabajo, han favorecido desde 1950 el avance de la frontera agrícola y ganadera y el paulatino agotamiento de los recursos naturales.

Sin embargo, es importante reconocer y no perder de vista otro fenómeno social que marca la organización y gestión del territorio en Las Cañadas de la Selva Lacandona, y el vertiginoso e interminable proceso de colonización y gestión agraria, y que se refiere al del crecimiento de la población. Entre las décadas que van de 1950 al 2000, la población del municipio de Ocosingo se ha duplicado en tres ocasiones y su tasa de crecimiento es una de las más altas del estado y de todo el país. Así, la búsqueda de nuevos espacios para la creciente población avicinada se convierte en otro factor para explicar las transformaciones radicales del paisaje con el agotamiento del suelo y la saturación del territorio. De esta manera, la conjunción de las fuerzas internas de la dinámica local, las propias del mercado, y las que tienen que ver con las políticas y programas gubernamentales, generalmente promovidas desde los centros financieros internacionales, explican la construcción antropológica del paisaje. La intensificación de las dependencias económicas e interconexiones entre lo local y lo global, marcan de manera definitiva y profunda la compleja panorámica regional (Ascencio Franco, 1994).

A partir de las transformaciones más importantes derivadas del *ajuste estructural* y de las llamadas "ventajas comparativas" a través de las cuales se pretende el reordenamiento del territorio hacia una mayor especialización productiva, el gobierno volvió a intensificar actualmente el proceso de ganaderización con la consecuente deforestación de importantes áreas boscosas en la Selva Lacandona.

Sin pretender caer en posiciones esencialistas que consideran a las comunidades indígenas como *ecológicamente conservacionistas*, es importante recuperar el sistema de valores que norma su relación con la tierra. Estas normas colectivas se convierten en andaje de una cosmovisión y cosmovivencia (Lenkersdorf, 1992), y permiten trascender las visiones economicistas y agraristas de la tierra.

Las demandas y luchas agrícolas y agrarias de las comunidades son fundamentales en la historia de las comunidades, de los movimientos y organizaciones indígenas que desde esta "región de refugio" han construido un nuevo concepto de la política sostenido en principios éticos, en una moralidad que contradice la racionalidad instrumental de la modernidad occidental. Por eso, la memoria histórica de las comunidades se crea y recrea en torno a un núcleo central: las luchas, conflictos y sueños en torno a la tierra y el territorio.

Por eso, es posible hablar de una *memoria baldía* en torno a los tiempos de la finca y las "leyes de mozos" del sistema de peonaje y aparcería⁸³; o del *éxodo a la tierra prometida*, y todo el movimiento de colonización que sustituye a la reforma agraria y conduce a los campesinos hacia los terrenos nacionales vírgenes sin afectar los intereses terratenientes en el primer y segundo Valle de Ocosingo. Y más próxima, la "memoria y razón ardiente" del levantamiento zapatista y la *tierra liberada*, "recuperadas y pagadas a sangre" por los caídos en los combates librados en las calles y el mercado de Ocosingo en los primeros días de enero de 1994.

En síntesis, la historicidad del paisaje en Las Cañadas nos remite continuamente a mujeres y hombres y a su memoria colectiva, y va más allá de las narraciones recientes de su colonización en el siglo XX. Son las comunidades humanas las que transforman, reconstruyen y ordenan los territorios.

Memoria y protagonismo colectivo de las sociedades comunitarias en torno a la tierra y el territorio. Así, las luchas por la tierra han creado y siguen creando la historia regional, la microhistoria de las comunidades tseltales en Las Cañadas, ausente de la historia oficial y del discurso público, pues se trata tan sólo de un "incidente en la historia". Historia, reproducción social y memoria son tres procesos que es preciso articular en los estudios que analizan la constitución de los actores y su coyunturalidad, dice Raúl Iturra⁸⁴. La memoria y la prospectiva histórica son centrales en la comprensión de los procesos de reproducción del campesinado. La conciencia de un pasado compartido supone una *comunidad de destino*, ese pasado se proyecta y crea el futuro en la comunidad cultural⁸⁵. La dialéctica entre *comunidad de origen* y *comunidad de destino* recrea cotidianamente a la comunidad local.

Historia, reproducción social y memoria son elementos que se conjugan y van configurando también la construcción del proyecto político-educativo de las comunidades tseltales en la

⁸³ Gómez, Antonio y Ruz, Mario (editores), "Memoria baldía. Los Tojolabales y las fincas. Testimonios", UNAM, UACH, México, 1992.

⁸⁴ Raúl Iturra, "El grupo doméstico o la construcción coyuntural de la reproducción social", citado en Manuel González de Molina y Eduardo Sevilla, *Ecología, campesinado e historia*, Colección Genealogía del Poder, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1993, pp. 23 - 129.

⁸⁵ Bartolomé, Miguel Alberto, "Etnias y naciones. La construcción civilizatoria en América Latina", en *La reindianización de América, siglo XIX, Siglo XXI y CIESAS*, México, pp. 154 -170.

Selva.

3.3 El Movimiento Indígena en la Selva Lacandona desde el Congreso de 1974

Han pasado 35 años del Congreso Indígena. Aun cuando la celebración no está oficialmente reconocida en la historia nacional, y esta versión dominante no suele hacer referencia a este hecho histórico ocurrido en Chiapas en 1974, indudablemente, representa un parteaguas en la lucha de los pueblos indígenas por la disputa de la historia.

Entonces, vale la pena detenerse y hacer un recuento analítico de lo que ha ocurrido y del momento actual del movimiento indígena a nivel nacional, pero sobre todo, una reflexión prospectiva que oriente los procesos hacia la reconstrucción del actual orden social, o de lo que algunos han llamado modernidad alternativa o un diferente modo de historicidad. Para esta reflexión, nos interesa ubicarnos en una geografía definitiva para la idealización y realización del Congreso Indígena en 1974, y para la explicación y orientación del movimiento indígena en los umbrales del siglo XXI: Las Cañadas de la Selva Lacandona. Se trata de la porción de la Selva Lacandona que corresponde al actual territorio de los municipios constitucionales de Ocosingo, Altamirano y Las Margaritas.

Durante los años setenta y ochenta en la región de la Selva Lacandona es posible hablar de una identidad indígena de carácter localista referida directamente a la tierra y a la pertenencia a una comunidad, aunque también —y tiene que ver con las diferentes lenguas mayances— puede apreciarse una identidad de carácter étnico por adscripción a un pueblo indígena: el tseltal, tojolabal, ch'ol, etc. A través de documentos y del himno que resonó en el Congreso Indígena de 1974 se puede constatar que la identidad dada por la pertenencia a un pueblo está claramente dibujada: *"tseltal, tsotsil, tojolabal, ch'ol, junax ko'tantik, ya xbejenotik", (en un solo corazón vamos a caminar)*.

En Chiapas, el Congreso Indígena de 1974 abre paso a un nuevo movimiento indígena y e inaugura una nueva etapa del indigenismo. Delegados de 327 comunidades son los protagonistas de este evento que se realiza en San Cristóbal de Las Casas. Aunque las

reivindicaciones étnicas aparecen ocultas bajo los cuatro ejes de lucha definidos: la tierra en el sentido de restitución a los propietarios originales; el comercio, como un nuevo tipo de relaciones sostenidas en la justicia económica; la salud y la educación, articulados al derecho a la cultura. Estas cuatro líneas de lucha serán las rectoras de un amplio y vigoroso proceso organizativo en el Estado y en todo el país.

Al año siguiente, después realizado en Pátzcuaro, por iniciativa estatal se crea el Consejo Nacional de Pueblos Indios (CNPI), que desaparece después de su tercer congreso cuando ha rebasado las estructuras de control gubernamental. Inspirados en la estructura tradicional del Consejo Supremo Tarahumara, el Estado creó consejos supremos por todo el país bajo la modalidad de un indigenismo de participación y con el fin de crear órganos para asegurar su tutela.

La lucha indígena se hizo visible a través de organizaciones como la Organización Campesina Emiliano Zapata (OCEZ) Casa del Pueblo en Venustiano Carranza, la Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos (CIOAC) en Simojovel, y Uniones de Ejidos, como la Quiptic ta Lecubtesel en las Cañadas de la Selva Lacandona en Ocosingo. Aunque en sus principales demandas no aparece explícitamente el reconocimiento de sus derechos como pueblo indígena, es evidente la emergencia de un sujeto político capaz de proyectar su historia y pensar en un desarrollo desde su propia perspectiva⁸⁸.

Con el surgimiento de la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), a fines de los años setenta (1979), renace la conciencia étnica al interior del movimiento campesino y la lucha por la justicia a través del acceso al medio básico de producción. Bajo el lema de "Hoy peleamos por la tierra y también por el poder", comuneros indígenas, campesinos pobres, solicitantes de tierra y obreros agrícolas articulan esfuerzos en una lucha común con alta capacidad de movilización: el acceso a la tierra y la defensa del territorio comunal. A la incesante represión en contra de las organizaciones regionales que conformaban la CNPA, se sumaron disputas en torno a la estrategia política y al liderazgo que terminaron por

⁸⁸

No todo sujeto social adquiere la categoría de sujeto político. Un sujeto político es aquel que desarrolla capacidades y genera condiciones para acceder a la esfera de las decisiones políticas de lo nacional donde se gestiona lo público. "Las expresiones visibles del proceso de constitución del sujeto político indio en el plano de las estructuras formales de poder fueron los espacios ganados en las diferentes leyes nacionales" (pág. 51, Joaquín Flores Félix, *La revuelta por la democracia. Pueblos Indios, política y poder en México*, UAM-X, México, 1998, p. 51).

generar escisiones y adoptar una posición defensiva.

En los ochenta, el movimiento cambia de arena y experimenta cambios estratégicos importantes. De la lucha por la tierra se pasa a la apropiación campesina del proceso productivo y el excedente económico. En el norte –Sonora y Sinaloa principalmente–, surgen organizaciones de productores, como aparatos campesinos autogestionarios, que pronto se extenderán hacia el sur y darán forma a la organización autónoma de pequeños productores de café en los estados de Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz. La convergencia de organizaciones regionales como la Coalición de Ejidos Colectivos de los Valles Yaqui y Mayo (CECVYM) y de la Unión de Uniones culminó con la formación de la Unión Nacional de Organizaciones Regionales Campesinas Autónomas (UNORCA), que se autodefinió como red de organizaciones campesinas autónomas y optó por una estrategia política de negociación. La condición indígena sigue ahí, aunque encubierta.

Los años noventa, son sin duda la década del nuevo indianismo, de las convergencias interregionales, multiétnicas y plurisectoriales en torno al movimiento indio.

La conmemoración de los 500 años de la invasión española en América, abre un espacio de convergencia y debate, en el que los pueblos indios asumen un papel protagónico. La emergencia como sujeto político da paso a un nuevo indianismo capaz de exponer un proyecto político propio y de participar en la vida de la nación con plenitud de derechos. En 1990 nace el Consejo Mexicano 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular como un esfuerzo de convergencia con la sociedad civil y que logra aglutinar a más de 350 organizaciones y comunidades indígenas, además de organizaciones de otros sectores, que realiza jornadas y actos masivos como la marcha a la Basílica de Guadalupe en la que un sector de la iglesia católica pide perdón por la historia de agravios surgida de la colonización y evangelización española. Estos procesos de convergencia contribuyeron a la constitución del sujeto político indio.

Los 1 100 kilómetros recorridos durante la marcha de Xi' Nich' y el Comité de Defensa de las Libertades Indígenas en 1992, son el anuncio de el "sur que viene" como lo dice

Bartra⁸⁷. Los indios cobran visibilidad y se meten en la disputa por la nación. Ese mismo año, el 12 de octubre de 1992, alrededor de 15 000 indios de Los Altos de Chiapas y de la Selva, toman simbólicamente San Cristóbal de Las Casas, la Ciudad Real del largo periodo colonial que se prolongó hasta los años setenta en los suelos del suroriente mexicano. Durante la movilización, los contingentes aglutinados en torno a la Alianza Nacional Campesina Independiente Emiliano Zapata (ANCIEZ) derriban la efígie de Diego de Mazariegos. Eran los fundamentos mismos de la nación los que se derrumbaban y exigía de un nuevo pacto nacional capaz de refundar la nación.

Con el levantamiento armado del EZLN en 1994, los pueblos indios, alrededor de 11 millones de mexicanos, se vuelven a meter en la historia nacional, se hacen nuevamente visibles y vuelven a existir para la nación. Así la lucha por la diversidad, la indianidad y la igualdad en la diferencia se actualiza y se extiende en una globalidad. El sur es el escenario y los indios los protagonistas de la convergencia de múltiples movimientos en su lucha por un México donde quepan todos los Méxicos.

El primer intento de articulación y de elaboración de estrategias de lucha conjunta entre las organizaciones campesinas e indígenas se expresó en la creación del Consejo Estatal de Organizaciones Indígenas y Campesinas de Chiapas (CEOIC) con la participación de más de 280 organizaciones de todos el estado, entre las que se incluían las de filiación oficial. Las diferencias se profundizaron y se dio la ruptura al interior de la CEOIC. El 12 de octubre de 1994, los pueblos indios integrados al CEOIC Independiente emitieron su "Declaración de Autonomía" y crearon las primer regiones autónomas en Chiapas y el país. Por su parte, el EZLN iniciaba un proceso de remunicipalización con la creación de 38 municipios autónomos en rebeldía.

Con la insurgencia zapatista, el movimiento indígena suma a las demandas de autogestión retomó las demandas del reconocimiento como pueblos, la autodeterminación mediante la autonomía, el rescate del territorio y el reconocimiento de las propios sistemas normativos y formas de organización sociopolítica; finalmente el derecho a tener derechos y a una nueva relación con el Estado y con la sociedad nacional.

⁸⁷ Bartra, Armando, "El sur que viene", en *La Jornada*, 15 de marzo de 2001.

En la conducción del movimiento indígena nacional aparecieron dos tendencias, cada una con el propósito de dar contenido a la negociación entre el EZLN y el gobierno federal. Por una lado, en abril de 1995 en la Ciudad de México, se celebra la primer Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía (ANIPA), que desde entonces ha generado avanzadas propuestas autonómicas que implican no sólo la reorganización de la federación, sino que reclaman un nuevo pacto nacional capaz de incluir a los sin historia nacional.

La otra tendencia gestó el Foro Nacional Indígena Permanente (FNIP) y organizó foros regionales donde los pueblos indios vertieron las diversas problemáticas locales y las alternativas de solución desde su propia perspectiva.

En enero de 1996 se realiza en San Cristóbal de Las Casas el Primer Foro Nacional Indígena que debate sobre los Acuerdos de San Andrés, y que es el antecedente inmediato del Congreso Nacional Indígena, y que se constituye en el espacio de articulación del movimiento indígena nacional y que sintetiza los esfuerzos tanto de la ANIPA como del FNIP. El CNI se inserta en el espacio de lo político como sujeto portador de un nuevo proyecto de nación. El CNI logró conjuntar los esfuerzos de la ANIPA y del FNIP y generar una propuesta nacional de los pueblos indios para lograr su reconocimiento constitucional. No obstante, el CNI opta por una autonomía de facto expresada en formas de autogobierno. La lucha por la autonomía de derecho se expresará en el contenido de los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena. En la práctica y sin reconocimiento se ejerce la autodeterminación y se inicia un intenso proceso de reconstitución comunitaria.

En marzo de este año, la marcha zapatista, la marcha del color de la tierra, llega a Nurió, Michoacán, para celebrar el tercer Congreso Nacional Indígena. El congreso manifiesta la amplitud de miras del movimiento indígena y su definición por la defensa de la pluralidad y en contra de la homogeneización cultural y biológica.

Aunque los pueblos indios emergen y se hacen visibles como sujetos políticos hasta finales del siglo XX, es evidente que a lo largo de los "500 años de resistencia" se fue gestando lentamente lo que hoy constituye el proyecto indio. Bajo esta perspectiva "transhistórica", las prácticas políticas de los pueblos indios, no sólo lograron frenar la desestructuración que la conquista y la colonia propiciaron, sino elaborar y madurar alternativas de poder y su

proyección hacia el futuro como resultado de una voluntad colectiva para autodefinirse y autodeterminarse.

El movimiento indio se hace mundial, se globaliza, por su capacidad de retomar problemas que son comunes a todos, y plantear una modernidad alternativa que incluya a todas las minorías y reconozca sus derechos. Su lucha es de alcance mundial, porque los problemas que plantean son realidades mundiales. "La mejor opción, aunque no es fácil, es tener la generosidad de concebirse como la expresión de intereses universales y no como un particularismo"⁸⁸. Sus luchas se dan en el plano de lo local, pero con un impacto mundial, no sólo por su capacidad para establecer relaciones y alianzas amplias, sino por su decisión de incluir las demandas de los sectores excluidos del proyecto de modernización neoliberal.

El movimiento zapatista logró revalorar la cuestión indígena y revertir su invisibilidad, replantear los fundamentos que sostienen al actual estado-nación. Permitieron el paso del indigenismo a la autonomía. Llamó la atención sobre un olvido nacional: los pueblos indios. El zapatismo y sus municipios autónomos representan un aporte substancial a la emergencia del movimiento indio y a la recreación de las utopías hechas a mano. Es el fin de la amnesia nacional.

En el caso concreto de esta región del noreste chiapaneco, y en particular de la porción contenida en el municipio de Ocosingo, la situación de postergamiento de las viejas demandas de las organizaciones independientes, actualizadas en la lucha zapatista, parece profundizar la fragmentación de los proyectos políticos, y con ello de la identidad política de los actores sociales. Es muy importante analizar cómo esta búsqueda y construcción de opciones y estrategias políticas ha favorecido la pulverización del movimiento indígena y el surgimiento de un sinnúmero de pequeñas y medianas organizaciones más bien de carácter económico, como lo son las sociedades de solidaridad social y las de producción rural. Sin pretender reducir la gama de grises que caracterizan al movimiento indígena regional, podríamos agrupar a las organizaciones en tres grandes grupos. En un extremo, las organizaciones llamadas *oficiales* y de filiación priista, encabezadas por el mismo PRI, la ARIC Oficial y la Solidaridad Campesina Magisterial (SOCAMA); en una posición

⁸⁸ Bartra, Armando, "Los ríos profundos de la historia".

intermedia podríamos ubicar a unas 11 organizaciones *independientes* más cercanas al PRD y que se articulan en la Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo (COAO), de las que sobresalen la Organización Regional de Cafecultores de Ocosingo (ORCAO), la ARIC Independiente y Democrática, y la ARIC Unión de Uniones. En el otro extremo, encontramos al EZLN y su expresión civil en los municipios autónomos en rebeldía.

En este contexto de divisiones políticas y ruptura del tejido social comunitario, el ser zapatista o independiente u oficial parece ser más importante que la pura pertenencia a una comunidad local o la comunidad mayor del pueblo tseltal. Por esta razón, la propuesta del gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía y la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI) de conformar una representación de pueblos indígenas, como una nueva versión de los Consejos Indígenas, parece desconocer esta realidad de fragmentación social y de crisis de representación indígena. La creación de espacios de interlocución con los pueblos y comunidades indígenas tendrá que considerar esta situación e inventar formas alternativas de participación que superen su reducción a "lo representativo".

Reconocer esta realidad de fragmentación y emergencia de nuevas identidades en la Selva es fundamental para comprender los actuales procesos y las relaciones que se tejen entre los actores políticos.

Los recientes conflictos entre organizaciones indígenas, más graves entre bases zapatistas e independientes o "pablistas" -como algunos analistas políticos los han empezado a calificar-, muestra la persistencia de la crisis agraria y sus efectos en la movilización y en la construcción de identidades políticas. La lucha por la defensa del derecho a la tierra y al trabajo es de hoy y es común a todas las expresiones organizativas.

Es importante recordar que la Quiptic ta Lecubtesel nace en 1976 con un fuerte carácter agrario, ligado a la defensa de la tierra y en particular, de las 23 comunidades tseltales amenazadas de desalojo por los decretos de la Comunidad Lacandona y el trazo de "la brecha". La incorporación al zapatismo y la aceptación de la opción armada a partir de 1982 es resultado de la toma de conciencia de la injusta distribución de la tierra y de la magnitud de los rezagos agrarios, y de la capacidad y cerrazón gubernamental para responder a las

demandas de las organizaciones en los espacios públicos y de negociación política. Por eso, la reforma al Artículo 27 y la cancelación del reparto agrario acelera la insurrección, y se convierte en una de las principales demandas que aglutina a las comunidades en torno al zapatismo y que lo hacen detonar. Hoy, a poco más de ocho años del levantamiento, el rezago agrario no resuelto por la reforma agraria que promovió el EZLN y que favoreció tanto a sus bases como a las de las organizaciones independientes, se manifiesta de forma crítica en la lucha por la tierra y el control del territorio que ha generado la confrontación entre las organizaciones indígenas y sus bases.

El acceso y la posesión de la tierra sigue siendo el principal elemento aglutinador y movilizador de por lo menos las grandes organizaciones indígenas en la Selva. El mismo zapatismo se sigue nutriendo con jóvenes avecindados, "sin derechos agrarios", que siguen encontrando en la organización, la posibilidad de acceder a la "tierras recuperadas y pagadas a sangre en 1994". Entonces, no es necesario integrar carpetas ni seguir los burocráticos trámites agrarios que tendrán que esperar los recursos gubernamentales de los fideicomisos que permitan la compra de tierras. A lo largo de las Cañadas es interesante observar la cantidad de nuevos poblados formados por tsotsiles provenientes de los municipios de Los Altos, donde la escasez estructural de tierras obliga a nuevas formas de desplazamiento. Así, los borregos y los textiles de lana empiezan a adaptarse a las nuevas condiciones tropicales de la Selva.

La región vive el conflicto entre "tierras legalizadas" y "tierras recuperadas", las pagadas via fideicomisos y gestiones agrarias, y las pagadas a sangre. Es indudable que las administraciones federales y estatales anteriores favorecieron este conflicto como parte de una estrategia de contrainsurgencia que logró la desarticulación del movimiento regional y el debilitamiento de las organizaciones históricas. Este es un punto crítico que la actual gestión estatal no ha podido superar, y que se complica por el distanciamiento del EZLN que recientemente y a través de la voz de los municipios autónomos la ha calificado también de "mal gobierno". La emergencia de pequeñas organizaciones y grupos de carácter económico fue alentada por los programas gubernamentales, en particular, el disuelto pero persistente *Programa Cañadas* que operó a través de los Centros de Atención Social (CAS), y que tomó como interlocutor a pequeños grupos, pasando sobre las organizaciones y las instituciones comunitarias. Este mismo peligro enfrenta el actual

Programa Integral de Desarrollo Sustentable de la Selva Lacandona que opera territorialmente a través de los Centros Estratégicos de Desarrollo (CED), y que aunque reconoce la interlocución de las organizaciones indígenas, no ha podido resolver el problema de la fragmentación política, y de alguna manera, la profundiza vía los proyectos productivos.

La incorporación de los nuevos zapatistas responde a una problemática no resuelta, que si bien no es la misma de los años 70 y 80, aun expresa las mismas relaciones de dominio político y económico, y que requieren un conjunto de cambios estructurales y reformas políticas que han sido constantemente postergadas, como lo expresa la distorsionada ley de cultura y derechos indígenas aprobada por el Congreso, alejada del espíritu de San Andrés, pero plenamente consistente con la lógica de la esfera pública dominante.

Con esto, no queremos reducir el proyecto y la acción de las organizaciones indígenas de la región a las demandas materiales, pero si darles su justo valor, pues tienen que ver directamente con la reproducción social de las comunidades; es decir, no sólo con sus estrategias de acción y resistencia política, sino con las de sobrevivencia. Y vale la pena señalar esto, pues muchos análisis ubican a las organizaciones indígenas, y sobre todo al EZLN, en el puro plano de las luchas políticas alejado de otras demandas materiales, que como hemos señalado generan una conflictividad con los actores sociales con los que comparte y disputa el territorio.

Es evidente que las comunidades zapatistas y también las organizaciones independientes han desarrollado un proyecto político que aunque integra estas viejas demandas, también incluye nuevos elementos. Y que esta realidad nos aproxima al problema del surgimiento de nuevas identidades y actores, así como de proyectos emergentes.

En la región de Las Cañadas, la ofensiva gubernamental de los gobiernos salinista y zedillista tuvo dos ejes: la militarización y los programas contrainsurgentes que se articularon al través del Programa Cañadas. A pesar de los cambios que representó la alternancia a nivel federal y estatal, la respuesta gubernamental sigue siendo la misma, y de fondo persisten las "fronteras interiores", las históricas formas de exclusión y explotación que en la larga duración mantienen la soberbia y el desprecio, y que hoy impiden reconocer

a los pueblos indígenas como "sujetos de derecho público". En vez de ser protagonistas de su propio desarrollo, las comunidades indígenas pueden sólo aspirar a ser receptoras y beneficiarias de los programas gubernamentales.

Así, la mayoría de las 760 comunidades asentadas en Las Cañadas y los Montes Azules son marginados de la toma de decisiones que las afectan. Las políticas neoliberales, como estructuras de larga duración, han desarticulado la economía de autosubsistencia y están convirtiendo a la Selva en una región expulsora, en reservorio de mano de obra para ser empleada en los proyectos del Plan Puebla-Panamá (PPP). Pese a estas condiciones, las comunidades y sus organizaciones construyen a contracorriente un movimiento amplio y vigoroso, complejo en actores sociales, diverso en sus proyectos y estrategias, que resiste y propone alternativas a la globalización neoliberal, y que se recrea permanentemente en la cotidianeidad y espacialidad de sus territorios.

Para algunos analistas sociales, el movimiento indígena estuvo ausente de las grandes movilizaciones campesinas en enero de 2003, que demandaron la revisión del capítulo agropecuario del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLACAN). A pesar de que las reivindicaciones propiamente indígenas y el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés ocuparon un lugar secundario en la agenda y las acciones del Movimiento El Campo no Aguanta Más, los indígenas se sumaron a esta lucha amplia en defensa del campo y en resistencia a las políticas económicas neoliberales. Marcharon por las calles de la Ciudad de México, y ocuparon edificios públicos y la sede del Congreso de la Unión; estuvieron presentes en una lucha que es decisiva para todas y todos los mexicanos, pues detrás del actual debate por el futuro del campo, está la discusión sobre el futuro del país. Pero de igual manera, tras la discusión de los derechos indígenas y los Acuerdos de San Andrés está un proceso redistributivo del poder; el reconocimiento de las autonomías implica una Reforma del Estado, es decir, viabilizar un nuevo contrato social en el contexto de crisis del modelo neoliberal.

La presencia de los pueblos originarios y de sus organizaciones es cada vez más visible en los escenarios nacionales. Sólo que en algunos casos sus identidades particulares se mimetizan con las que tienen por su condición campesina de clase, de ocupación y gremio, mientras que en otros, al asumir la identidad indígena, con sus luchas ha contribuido a

formar lo que se considerara como el movimiento indígena nacional.

Como lo señala Carlos Beas, dirigente de la Unión Campesina Indígena de la Zona Norte del Istmo, "el gran ausente en esta coyuntura es la organización indígena nacional. Y esa ausencia se explica sólo por su inexistencia, que el Congreso Nacional Indígena, como espacio básico de coordinación, subsiste sólo como expresión regional en la Zona Pacífico-Centro del país o como nostalgia de algún articulista de La Jornada"⁸⁹. Para el mismo autor, la ANIPA quedó atrapada en los proyectos electorales de algunos de sus dirigentes; y el CNI, en los protagonismos y en una débil capacidad de autodeterminarse, en referencia a la dependencia de las posiciones y decisiones de la selva. La gran debilidad del movimiento es no contar con una organización nacional amplia, capaz de representar, de articular, y de orientar la construcción de acuerdos y consensos que le de soporte y rumbo a las luchas; que tenga voz y vida propia. Pero para ello, se requiere el compromiso de los pueblos y organizaciones indígenas del país.

Los voceros del CNI, -aquellos que se presentaban como "portavoces de la comandancia"-, y los dirigentes de las organizaciones indígenas, tendrán que aprender a reconocer las expresiones organizativas innovadoras, la producción de marcos alternativos de significado -en el sentido de una "resistencia semiótica"-, y la articulación de posiciones para sí mismos y con otros movimientos. Superar el maximalismo reduccionista de los Acuerdos de San Andrés y articular la variedad de demandas políticas -incluyendo obviamente su cumplimiento-, son algunas de las tareas importantes hacia la construcción de una organización indígena nacional. Se trata pues, de articular la lucha por los significados al igual que por condiciones materiales.

En síntesis, a 35 años del Congreso Indígena y a 15 de la insurrección zapatista, el futuro es incierto: campo mexicano y en general la economía nacional están sumidos en una de las peores crisis de la historia; el movimiento indígena, desgastado por sus propias pugnas internas, y supeditado en gran medida a la dinámica del conflicto entre el EZLN y el gobierno federal, sin lograr consolidarse como fuerza política nacional, con una definida política de alianzas y capaz de impulsar sus reivindicaciones a nivel nacional. Y si bien es

⁸⁹ Beas, Carlos. "El Movimiento Indígena. De ausencias, olvidos y otras tristezas". En Debate de La Guillotina, No. 50 Primavera 2003. Pág. 38

cierto, que tras la aprobación de una ley indígena contraria a la propuesta formulada por la COCOPA y el fracaso de las controversias constitucionales, el acuerdo fue "volver a las comunidades" para construir las autonomías de facto en el ejercicio de los derechos indígenas, no se pueden negar la atomización del movimiento y la reclusión de las organizaciones a sus regiones de influencia. Por su parte, el EZLN -aunque sigue siendo un referente ético-político para los movimientos sociales-, pierde su capacidad de convocatoria y se desdibuja como opción política nacional, en una dinámica de aislamiento y pérdida de aliados estratégicos. Localmente, como se tratará más adelante, se presenta como un proto-estado, que no logra constituir un poder alternativo, sino que reproduce esquemas de control vertical y centralizado.

Podríamos decir que se trata de una "crisis de los ordenadores", de los hilos conductores que logran articular esfuerzos amplios en torno a un programa. Se trata de una crisis del sistema político, de su modelo de democracia representativa en un contexto de exclusión y pobreza. Se cuestiona la legitimidad de los partidos políticos -que anteriormente cumplieron este papel como ordenadores con principios y programa-, y la funcionalidad de los canales institucionales. No hay consensos nacionales, y por lo tanto, pactos de transición. En este complejo escenario político, se vive una nueva emergencia de movimientos sociales, de los que sobresalen los movimientos campesino y sindical independiente; pero también, el fortalecimiento de los movimientos armados⁹⁰ y la irrupción de formas violentas que expresan el agotamiento de las formas políticas de negociación y diálogo.

Se trata solamente de una primera aproximación crítica al momento actual del movimiento indígena que nos sirva como telón para el análisis de la escena sociopolítica en Las Cañadas. No se pretende desconocer la trayectoria última del movimiento, su extraordinario vigor y plasticidad en diversos frentes de lucha; sino recuperar la propia capacidad autocrítica y de reconstitución, en un contexto de fragmentación de la acción colectiva y desintegración del tejido social en el plano local, y de reestructuraciones de la vida política, económica y cultural a nivel global. En el análisis de los movimientos sociales reconocemos momentos de flujo y de reflujo que se acompañan de profundas reflexiones, y nuevas prácticas políticas.

⁹⁰ La Secretaría de Gobernación ha reconocido oficialmente la presencia de 21 grupos armados en el país.

La fractura social y la desarticulación política se vive de manera crítica en Las Cañadas. La dinámica de rupturas y conflictos al interior del movimiento indígena se ha profundizado, y ello exige un análisis serio y multifacético, pues la polarización de opiniones y posiciones distorsionan la realidad y no contribuyen a los procesos de reintegración comunitaria y rearticulación de los actores políticos.

La diferenciación social y la diversidad de nuevos actores ha derivado en la existencia de proyectos culturales y de identidades diferentes y hasta antagónicos. Los proyectos no siempre se explicitan claramente como proyectos de identidad y cultura, y generalmente se expresan en la cotidianeidad de la vida individual y comunitaria; por ejemplo, en la propiedad y uso de la tierra y los recursos naturales; la organización productiva y la gestión de la vida social; el uso de la lengua materna y el castellano; el fortalecimiento, el cambio, o la desaparición de los sistemas tradicionales; etc. Las diferencias emergen con mayor fuerza en la vida de las comunidades; se tiene una realidad cada vez más compleja en intereses y perspectivas de lo que debe ser el futuro individual, familiar y colectivo de su comunidad, y de su identidad como miembro o no de un pueblo originario.

Contraria a visiones monolíticas de las comunidades indígenas en la Selva Lacandona, y que explican los conflictos percibidos sólo por sus relaciones con el exterior, o en el eje vertical del conflicto entre el EZLN y el estado mexicano; nos encontramos con comunidades de composición política heterogénea, y con diferencias que se acrecientan y que explican el conflicto en un eje horizontal.

En las comunidades de Las Cañadas, la diferenciación social ha derivado en posibilidades y formas diferentes de enfrentar las relaciones y las condiciones que les impone la sociedad nacional. La existencia de diferentes organizaciones en un mismo espacio físico, con identidades y proyectos políticos propios a partir de los cuales se aglutinan numerosas comunidades, explica la dinámica de conflictos por el control de los recursos estratégicos, y "las dificultades para construir un único y hegemónico proyecto de futuro"⁹¹.

⁹¹ Pérez Ruiz, Maya Lorena, *¡Todos somos zapatistas!. Alianzas y rupturas entre el EZLN y las organizaciones indígenas*, Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM-Iztapalapa, mimeo., mayo del 2000, pág. 34.

Para la comprensión de la configuración actual del movimiento indígena en Las Cañadas, se requiere de un profundo análisis histórico que nos permita reconstruir la génesis y evolución de las comunidades indígenas como sujetos políticos, y la gestación y desarrollo de los proyectos políticos que llevan adelante las diversas organizaciones que se desenvuelven en esta región del sureste mexicano. Sólo así será posible entender la actuación presente y futura de los actores políticos más relevantes, y los problemas relacionados con la organización social, el control territorial, la representación social directa, los sistemas normativos y el ejercicio del poder. En este análisis será posible reconocer la diversidad de demandas y estrategias de luchas en la región, que tienen en el zapatismo sus formas de expresión más radicales y más novedosas.

El ámbito de la organización política constituye un espacio social donde se confrontan fuerzas de diverso tipo, y donde, por lo demás, se establecen relaciones de alianza, oposición y negociación y se concretan relaciones de imposición y subordinación.

En el análisis de la problemática chiapaneca, prevalecen los mitos de nuestro imaginario social, y se impone una lectura sobresimplificada que reduce la diversidad de actores a zapatistas y paramilitares. Todos los no zapatistas son calificados de paramilitares. Así ocurrió en el 2000, cuando con motivo del Primer Foro por la Defensa de la Biodiversidad y los Territorios Indígenas, celebrado en Nuevo San Gregorio, Ocosingo, las comunidades de la ARIC Independiente y Democrática asentadas en los Montes Azules, rechazaron el desalojo y se propusieron como "guardianas de la selva", comprometiéndose a una gestión sustentable de los recursos naturales. Días después, la declaración fue calificada como anuncio formal de la ARIC Independiente hacia su paramilitarización en la lógica de las *patrullas de autodefensa civil* (PAC) que se instrumentaron en Guatemala contra el movimiento indígena civil y armado durante los años 80.

El análisis de los actores políticos y de sus proyectos, involucra interrelaciones entre la vida diaria, la práctica política y las relaciones sociales, y su inserción en un proceso histórico. El estudio de la complejidad del movimiento y la organización indígena en Las Cañadas, obliga al análisis del discurso oral y escrito conectado a las condiciones históricas, y de la evolución histórica de los programas y objetivos a diferentes plazos y en diferentes ámbitos. Sólo así, podremos reflexionar acerca de su viabilidad histórica, "es decir, de su posibilidad,

necesidad y deseabilidad de realización”⁹².

Los procesos en la historia no son lineales, los procesos de las organizaciones son complejos y cada ruta es una experiencia única, como lo señala Guillermo Almeyra. Las comunidades indígenas de Las Cañadas han tenido que ajustar sus modalidades organizativas en medio de la tensión entre responder a los requerimientos que les impone su pertenencia a la nación, y mantener sus propios esquemas para reconstituirse. Estas formas de organización no pueden explicarse aisladas de las relaciones con las políticas gubernamentales nacionales. A pesar de que las organizaciones son diferentes en su génesis, objetivos, intereses, proyectos, capacidad de convocatoria, de incidencia y representatividad, todas buscan consolidar su independencia y su legitimidad antes sus bases, y desarrollar un programa propio al servicio de sus representados. Algunas organizaciones se han subordinado a instituciones gubernamentales o a organizaciones políticas externas, contrarias a los proyectos e intereses de sus bases, aun cuando en el discursos mantienen coincidencias con las organizaciones originadas de movimientos contestarios e independientes. Otras organizaciones se mueven en campos estratégicos que podemos ubicar en la *reivindicación*, que se proponen resolver demandas agrarias y productivas, y sólo se incorpora a la lucha por los derechos políticos nacionales y los étnicos cuando éstos contribuyen a resolver problemas inmediatos; la *impugnación-resistencia*, que construyen contrapoderes o poderes paralelos; en la *incidencia-interlocución*, que buscan acceder y posicionarse en los gobiernos locales y municipales, e influir sobre decisiones de élites institucionales en todos sus niveles de acción; y en la *construcción de propuestas alternativas*, que va desde las iniciativas de autogestión local hasta los nuevos proyectos de nación.

Algunos autores agrupan a las organizaciones indígenas en dos grandes tipos, según las demandas que les han dado identidad y legitimidad histórica, y que determinan su posición respecto a su lucha por los derechos indígenas: las reivindicativas y las políticas (Pérez Ruiz, 2000). Consideramos que resulta difícil y forzado, hacer una clasificación rígida de las organizaciones de Las Cañadas a partir de esta propuesta. Por eso, preferimos el uso de los campos estratégicos, pues las organizaciones se mueven simultáneamente en varios

⁹² Ramírez Paredes, Juan Rogelio, "¡Nunca más sin rostros! Evolución histórica del proyecto del EZLN". Ediciones y Gráficos Eón, México, 2002, pág. 17.

campos, aunque tienen su énfasis en alguno de ellos.

3.4 La conformación de identidades en las nuevas organizaciones de la Selva

Esta identificación con un pueblo *-jlumal-* y con su forma específica de ser *-ts'unbal-*, es decir, el ser tselal de Bachajón, o de Tenejapa o de Ocosingo, se fortalece en la década de los 90. Sin embargo, no se puede perder de vista que la dimensión étnica en los procesos de reconfiguración identitaria en la región de la Selva, parece más bien pasar a un segundo plano en el contexto de nuevas autoadscripciones que nos hablan de una identidad dada por la pertenencia y militancia en una organización política. Podemos decir que la construcción de nuevas identidades en la década de los 90 se trata de un complicado y desigual proceso en el que se reclama el derecho a la diferencia, y a la identificación como pueblo, pero esta identidad no sólo está dada por dicho sentido de pertenencia. Esta afirmación nos remite al carácter pluridimensional de la identidad personal y colectiva, "que resulta de su inscripción en una multiplicidad de círculos de pertenencia concéntricos o intersecados"⁹³.

Las viejas identidades comunitarias se recomponen en la pertenencia a un pueblo y a una organización- proyecto político. Estas nuevas identidades tienen una dimensión discursiva y se expresan también en las luchas terminológicas que oponen la noción de pueblo a la de *etnia* o *grupo étnico*, la noción de territorio a la noción de *tierra* o *área*. Esta dimensión tiene una finalidad: construir la realidad que las palabras pretenden designar. La aparente y terca lucha por una clasificación es finalmente una lucha por la existencia. Las luchas por la identidad son luchas por la existencia.

Muchos han criticado las visiones "primordialistas" de las sociedades indígenas que ponen el acento en la existencia de un cierto conjunto de rasgos culturales, tales como la comunidad, la lengua y el vestido, que las definen y garantizan su existencia, y hoy han sido superadas por un enfoque dinámico que revalora los procesos más que las estructuras. Esta crítica al enfoque sustancialista no pretende poner en cuestión la naturaleza

⁹³ Giménez Gilberto, "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología" en Leticia Irene Méndez y Mercado (Codo), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchhoff*. UNAM, México, 1996, pág. 21.

“esencialista” del discurso identitario de los pueblos indígenas, pues se reconoce ampliamente su importancia en los procesos de identificación y de diferenciación. La producción discursiva juega un papel central en los procesos identitarios. Sin embargo, no se puede ocultar que el discurso esencialista puede conducir a posiciones de carácter etnocéntrico en el que la identidad se conforma a manera de contraposiciones que se reflejan en el lenguaje y el sistema simbólico del grupo, pero que también se concretizan en comportamientos, códigos y prácticas sociales que pueden conducir a la complementación y la solidaridad, o a la exclusión y negación del otro (Giménez, 1996).

Estos señalamientos nos llevan nuevamente a la discusión de lo viejo y lo nuevo en el movimiento zapatista y en el movimiento indígena. Nos ayudan a reconocer las continuidades y también los cambios, los énfasis que surgen de los nuevos contextos, y los elementos innovadores de su proyecto político; pero también los viejos nuevos problemas, y las formas y prácticas organizativas desarrolladas y profundizadas en tres décadas de movimiento y organización.

Dentro de las persistencias, es importante no perder de vista, que en su condición indígena, las organizaciones siguen una lógica y ritmos distintos a los que pudieran modelarse desde las teorías de la acción social, y que en momentos, las puede contradecir. No es fácil encajonar o calificar al movimiento indígena en alguna categoría o modelo. Como señala Alan Knight, no caer en la amnesia histórica nos puede clarificar en el análisis de los movimientos sociales ni reducirlos a categorías analíticas, que en la moda actual suelen relativizar su carácter de clase y olvidar que se trata de un movimiento de excluidos con demandas económicas y agrarias.

Bajo estas consideraciones, reconocemos que la producción de identidades en la Selva es un proceso complejo y ambiguo que sólo puede ser entendido a partir del análisis histórico del proyecto de modernización y de sus efectos: las rupturas crecientes entre las estructuras del mercado, del poder y de la reproducción sociocultural, la fragmentación de la vida comunitaria, y la disminución del potencial transformador de las organizaciones y grupos autónomos.

El levantamiento zapatista nos vuelve los ojos hacia los pueblos indígenas de todo México, y nos hace reconocer y revalorar su capacidad de autoorganización y autogobierno. Los "condenados de la historia", como diría John Berger, o los "pueblos sin historia" como la haría Eric Wolf, se convierten en actores protagónicos de los procesos de democratización sustantiva del país. Los pueblos indígenas aparecen en la escena nacional como sujeto político autónomo que lucha por una modernización alternativa sostenida en los valores de la pluralidad, la diversidad y la inclusión.

Es pertinente recordar: "La civilización mesoamericana , pese a quinientos años de negación y opresión, continúa viva en la sociedad mexicana y sus principios norman la orientación cultural profunda de muchos millones de mexicanos, muchos más de los que son reconocidos y se reconocen como *indios*... Es evidente, también, que como parte de nuestra herencia colonial los grupos dominantes han mantenido y tratado de generalizar una cultura de estirpe occidental sobre la que han fundado todos los proyectos nacionales que ha conocido el país, negando siempre la existencia de *otra* civilización, la mesoamericana, como realidad, como posibilidad y aun como problema que amerite una atención seria."⁹⁴

La modernización ha ido separando los procesos económicos y políticos de su matiz cultural localista, dificultando a los actores sociales la comprensión de los grandes procesos y su control. Por eso, es importante reconocer que las luchas de las sociedades indígenas por apropiarse y autorregular dichos procesos llevan implícitos elementos de una modernidad alternativa, que en contraposición al proyecto civilizatorio de occidente y sus tendencias homogeneizantes y antropocéntricas, constituye el proyecto civilizatorio *oriental-mesoamericano* (Bolívar Echeverría, 2001) sostenido en los valores de la diversidad y la *intersubjetividad* en la comunidad planetaria (Lenkersdorf, 1998).

3.5 Las comunidades tseltales: un análisis desde la complejidad y la heterogeneidad

Tanto en el análisis sociopolítico de los movimientos y organizaciones indígenas, como en

⁹⁴ Batalla, Bonfil, "Una civilización negada". México, Colección Foro 2000, CIESAS/SEP, 1987, 250 pp.

los estudios etnográficos referidos a las comunidades indígenas en Chiapas, persisten las lecturas polares que oscilan del negro al blanco: zapatistas y no zapatistas, indígenas "bárbaros" e indígenas "ecológicos y democráticos". Se trata de lecturas cerradas y parciales, incapaces de aproximarse a la complejidad de las organizaciones y comunidades indígenas. Pero el problema central en este tipo de análisis está en su tendencia polarizante, y generalmente, funcional a los intereses del poder que se niega a reconocer el derecho a la diferencia cultural, a la diversidad de sueños y proyectos políticos y culturales.

Tanto la visión idealizada de las comunidades indígenas que defiende su carácter milenario, ecológico y democrático, y a partir de estas características su legitimación como identidades viables; como las posiciones racistas que descalifican tajantemente sus formas culturales, argumentando el origen colonial de los "usos y costumbres" y previniendo de los riesgos de desintegración nacional y aplastamiento de los derechos individuales, niegan la complejidad de las identidades culturales. Ambas visiones son ahistóricas, no reconocen que las identidades complejas son construidas como formas de pertenencia históricas.

Aunque la visión angelizada de las comunidades indígenas, es en cierta medida una reacción al racismo de sectores de la sociedad mexicana que las excluye sistemáticamente, tiene el peligro del esencialismo étnico, que en la autoafirmación de lo propio puede negar lo ajeno. Encerrarse en el propio discurso y no reconocer los problemas internos, perder la capacidad de autocriticarse y proponer soluciones políticas en la lógica del cambio-continuidad, son los riesgos prácticos de este esencialismo. Por ello, es necesario confrontar desde adentro esta representación, y cuestionar aquellas formas culturales que atentan contra los derechos humanos y que reproducen modos de poder centralizado, contradictorios al ejercicio democrático en sus formas de autogobierno.

En la lógica de las estrategias identitarias, revisar los esencialismos que pueden subyacer en su discurso y práctica, es una tarea de las organizaciones que integran el movimiento indígena, de sus asesores y de los intelectuales que comulgan con sus luchas.

Por otro lado, circulan los discursos liberales, como los que representan Enrique Krauze y Juan Pedro Viqueira; alertan contra los peligros del "Chiapas imaginario" y cuestionan la "autenticidad" de las instituciones, de los usos y costumbres indígenas, como producto de

relaciones coloniales y poscoloniales de dominación entre indios y ladinos. Pero, ¿qué es lo auténtico?, quién y a partir de qué puede calificar alguna forma cultural como auténtica o inauténtica. La respuesta nos acerca al modelo cultural hegemónico de occidente, que a su imagen y semejanza juzga a los otros diferentes desde sus propias categorías y perspectivas elevadas al rango de "valores universales"⁹⁵.

Con estos argumentos, y sobre los discursos esencialistas, los críticos de la autonomía tratan de deslegitimar las reivindicaciones políticas de los pueblos indígenas, y negar la pertinencia de sus formas culturales en la construcción de proyectos autonómicos.

Otra de las visiones que aun prevalecen, es la de las comunidades como entidades coherentemente unificadas, con culturas autoenglobadas. Las culturas humanas no son por necesidad coherentes, ni tampoco son siempre homogéneas. Por eso, es fundamental reconocer las fronteras sociales dentro y entre las comunidades como sitios de producción cultural creativa. El análisis de estas zonas fronterizas es una condición para la comprensión de los procesos de construcción y reconstrucción de los imaginarios y de las identidades colectivas. Como lo señala Luis Villoro, "la cultura no es un mundo fijo, lleva en sí las posibilidades de su propio cambio"⁹⁶. Se trata pues, de romper la visión estática y ahistórica de las comunidades, a través del análisis de las dinámicas culturales y de los pluralismo internos en los pueblos y regiones indígenas.

Los individuos pertenecen a comunidades múltiples y sobrepuestas. Esto explica, en parte, el pluralismo interno, la heterogeneidad que caracteriza a las comunidades indígenas en la región de la selva. La militancia política ha sido definitiva en la configuración de las identidades colectivas y de las relaciones de poder. En Las Cañadas de Ocosingo, aunque las comunidades comparten la misma matriz cultural como pueblo tseltal, presentan diferencias, formas propias que les distinguen, y que tienen que ver con su génesis y desarrollo histórico, con su trayectoria político-organizativa, con sus sistemas de producción y sus mecanismos de inserción en el mercado regional, sin dejar de lado, las características fisiográficas de su entorno inmediato. Es decir, las comunidades en Las Cañadas no son

⁹⁵ Para profundizar en este análisis, se recomienda: Hernández, R. Aída, *La Política de Identidades en México: Entre el esencialismo étnico y la descalificación total. Repensar el debate desde las mujeres*. CIESAS, México, 2002, 19 pp., mimeo.

⁹⁶ Villoro, Luis, "Estado plural, pluralidad de culturas". PAIDOS-UNAM, México, 1998, pág. 113.

homogéneas, a pesar de mantener elementos comunes, deben ser consideradas en su especificidad. El Ejido Santa Lucía está separado de la Ranchería La Martinica por la sierra. Militan en organizaciones diferentes, Santa Lucía en la ARIC Unión de Uniones de la COAO, y La Martinica como base de apoyo zapatista en el municipio autónomo Francisco Gómez; sin embargo, pertenecen a una misma "comunidad educativa", pues comparten la propuesta político-pedagógica del Programa ECIDEA.

La pertenencia a comunidades múltiples nos da razón de las convergencias y divergencias entre las comunidades de una misma región. Los sujetos sociales pueden presentar distintas identidades colectivas, que corresponden a diferentes colectividades a las que pertenece (de grupo, de clase, de región, de profesión religiosa, de etnia, de afiliación política).

Bajo estas consideraciones será posible un análisis social de las comunidades como espacio heterogéneo y lleno de contradicciones, que se recrea cotidianamente en la tensión del cambio y la persistencia. Las tradiciones, los usos y costumbres, no son formas culturales acabadas y definitivas, se reinventan en la medida que se adecuan a los nuevos escenarios y a las necesidades de la reproducción social.

El reconocimiento de la heterogeneidad de las comunidades, de sus identidades múltiples y de sus discursos es fundamental en el análisis de los sujetos sociales: una pluralidad de comunidades parcialmente disyuntivas y traslapadas. Las visiones de la "comunalidad" como sistemas cerrados sin interacción con el mundo exterior, distorsionan la realidad y poco contribuyen al análisis de las realidades comunitarias en el contexto global de intensificación de las relaciones económicas y de la comunicación.

En el contexto económico actual, Las Cañadas se convierten en región expulsora, en reservorio de mano de obra barata para los campos agrícolas del norte. Los flujos migratorios hacia los estados del centro y occidente del país, y hacia los Estados Unidos, se intensificaron dramáticamente en la última década. Aun no se cuenta con estudios que documenten y cuantifiquen este fenómeno. Por primera vez, llegaron a la cabecera municipal de Ocosingo los camiones que periódicamente conducen a cientos de jóvenes tseltales a sus destinos en el norte. La migración se convierte en un nuevo elemento cuyo

análisis será fundamental en la comprensión de los procesos de reconstitución identitaria en la región, pues la movilidad social y los cambios culturales se entrelazan. Algunas visiones consideran la inmigración como sitio de despojo cultural; los inmigrantes se convierten en "gente sin cultura". Es real, que los procesos migratorios catalizan los procesos de cambio cultural, sin embargo, los inmigrantes viven un proceso contradictorio de asimilación y rechazo, y despliegan formas de resistencia contra la dominación y la subsunción cultural.

Cultura y sujetos están amarrados con el poder, de ahí la importancia de analizar la micropolítica, los sistemas de relaciones de poder tejidos en los territorios. Hay una interacción dinámica entre cultura y poder. La cultura moldea las formas de hacer política, de construir una casa, de administrar la justicia, de acceder a los recursos naturales, pues es un modo propio de percibir y organizar la realidad.

Para este enfoque de la realidad social y el análisis de las comunidades, la cercanía o la distancia es uno de los problemas centrales, y tiene que ver con la subjetividad: distorsión y prejuicios. El reconocimiento de los otros, -como lo señala Renato Rosaldo- es un tiempo cognoscitivo, emocional y ético. Este enfoque implica la interconexión social, que convierte al analista en crítico social, "en una forma correlativa de entendimiento en la que las dos partes se comprometen activamente en la interpretación de las culturas"⁹⁷.

Un nuevo enfoque en el análisis social podrá ayudar a superar las definiciones sustancialistas de las comunidades indígenas, y reconocerlas en relación dinámica e interactiva como otros conceptos como los de nación, Estado y ciudadanía; como sitios complejos de producción cultural, y no como representantes de una cultura homogénea y acabada.

3.6 Autonomía y estrategias identitarias

Aunque es una realidad que la mayoría de los estados latinoamericanos son plurinacionales, multiétnicos y plurilingüísticos, y que prácticamente son inexistente los estados mononacionales, los proyectos nacionalistas y la imposición de una cultura

⁹⁷ Rosaldo, Renato, "Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social". CNCA, México, 2000, pág. 190.

nacional, han significado la enajenación en formas de vida extrañas a los pueblos originales.

El proyecto de homogeneización cultural responde a la necesidad de las clases dominantes de constituir un solo "pueblo". Un Estado, una nación, una cultura, expresa el contenido del proyecto de homogeneización cultural.

Este proyecto operó a través de "políticas de unificación cultural forzada mediante la estandarización lingüística, religiosa, ideológica y, por supuesto, educativa, cuya consecuencia es precisamente la profundización de la etnicización de poblaciones enteras dentro de los territorios de los Estados"⁹⁸. Estos fueron los objetivos de la política indigenista en México, la "mexicanización" del indio, como lo defendía Gonzalo Aguirre Beltrán.

Uno de los instrumentos eficaces para la construcción de este proyecto nacional, han sido las instituciones educativas. Las políticas de integración de los indígenas a la cultura nacional fueron operadas desde diversas estructuras en los campos económico, social, cultural y educativo. Se invisibiliza al indio en la categoría socioeconómica de campesino, y desde ahí, se busca su asimilación a la sociedad nacional⁹⁹.

El proceso de etnicización ha implicado básicamente la desterritorialización violenta y forzada de las comunidades culturales. Implicó la desnacionalización y expoliación de las naciones originarias. Las comunidades, aunque sigue habitando esos mismos territorios ancestrales, fueron desposeídas mediante la "alteración radical de sus vínculos tradicionales. Es decir, se trata de una disociación real o simbólica entre territorio y cultura.

El territorio-signo es el lugar de anclaje y referente simbólico de las naciones, la condición mínima de su existencia, soporte material y simbólico que le permite mantener su *ethos* cultural y su identidad. Por ello, la lucha por el reconocimiento de la propia identidad implica la apropiación instrumental del espacio (como propiedad, como fuente de recursos, como

⁹⁸ Gilberto Giménez, "Identidades étnicas: estado de la cuestión", en Leticia Reina (coordinadora), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, Porrúa-CIESAS-INI, México, 2000, pág. 49.

⁹⁹ Comboni, Sonia, "Interculturalidad, educación y política en América Latina", en *Revista Política y Cultura, América Latina: estudios críticos de la ideología dominante*, No. 17, UAM, México, 2002, pp. 261-287.

delimitación político-administrativa), pero también de su apropiación simbólica o cultural.

Las reivindicaciones identitarias y la lucha por la autonomía de los pueblos indígenas están profundamente conectadas. Las reivindicaciones identitarias subnacionales surgen como consecuencia de la centralización y burocratización del poder. La emergencia y recomposición de identidades indias surge en el contexto de un Estado nacional que los excluye y los explota en sus propios territorios ancestrales.

Esta reivindicación de las identidades obliga a repensar la identidad nacional en el marco del multiculturalismo. La identidad como autoreconocimiento y autoafirmación, implica la conciencia de lo propio, de lo singular, es la construcción de la conciencia de sí mismo como pueblo. Implica un proceso de autorevaloración, de recuperación de la propia imagen que ha sido desvalorizada a través de los siglos. Contra las visiones estigmatizadas y estereotipadas, se retoma y se recupera el origen y su continuidad en la propia experiencia histórica, y se construye un nuevo futuro que orienta y da sentido a la colectividad. La búsqueda de lo propio no siempre es afirmación de autonomía, puede conducir "a formas culturales inadaptadas a las necesidades cambiantes y, por lo tanto, a un desgarramiento entre contenidos culturales de la tradición y otros más poderosos" ¹⁰⁰.

La vía de la autenticidad en la búsqueda y construcción de la identidad, responde a la construcción de un proyecto de futuro que responda a necesidades y aspiraciones de los pueblos. "La identidad de un pueblo no puede describirse, por lo tanto, por las características que lo singularizan frente a los demás, sino por la manera concreta como se expresan, en una situación dada, sus necesidades y deseos y se manifiestan sus proyectos, sean éstos exclusivos o no de ese pueblo" ¹⁰¹. La identidad deja de ser un dato y se convierte en proyecto.

De esta manera, la identidad se convierte en estrategia de autoafirmación; por eso, es importante explicar los procesos de identificación a través de la interpretación de los símbolos de las colectividades, tratando de comprender y dar cuenta de las lógicas sociales que impulsan a los individuos y a los grupos a identificarse.

¹⁰⁰ Villoro, Luis, op.cit. pág. 135.

¹⁰¹ Villoro Luis, op.cit. pág. 75

Es la plasticidad de la identidad, su capacidad de variación y adaptación, la que permite su instrumentalización, su utilización estratégica. De esta manera, los recursos identitarios se convierten en medio para alcanzar ciertos fines: la cohesión, la conciencia de los compromisos comunes en torno a un proyecto ético-político común. Las estrategias identitarias, como lo señala Gilberto Jiménez, toman en cuenta el marco estructural y el sistema de relaciones entre los grupos.

Los recursos identitarios no coexisten pacíficamente en el escenario regional, se definen y recomponen por la confrontación, en el conflicto y la negociación con los actores sociales de su entorno.

3.7 Historia educativa – organizativa en Las Cañadas

Historia de un sueño

En 1970, en el Ejido El Jardín nació Porfirio Encino Hernández. Como es la “costumbre” en las comunidades tseltales de la selva, a los cuatro años ya participaba con sus padres de la vida organizativa de su comunidad a través de las asambleas. Porfirio nació con la Quiptic ta Lecubtesel, y creció también con ella, en las luchas de las comunidades contra el Decreto de la Comunidad Lacandona (1972) y el de la Reserva Integral de la Biosfera Montes Azules (1978); y en la defensa de las tierras contra finqueros y autoridades del estado. Su pensamiento se alimentó de la Palabra de Dios que anunciaba la liberación de los pueblos y promovía la organización de la “vida comunitaria”. Luego, en pleno desarrollo de la organización zapatista, participó plenamente en el movimiento *Slojp* (Raíces) que defendió un proyecto político-civil para las comunidades de Las Cañadas y disputó al zapatismo la hegemonía política de esta región.

En 1994, tras la división de la ARIC Unión de Uniones, junto con Santiago Lorenzo Jiménez se convirtieron en los principales dirigentes de la ARIC Independiente y Democrática. En 1995, su participación fue clave en la formación de la Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo (COAO) –de la que fue coordinador general– y en la integración del Concejo Municipal Plural Ampliado que gobernó el municipio de Ocosingo de enero de 1996

a diciembre de 1998. Fue promotor de la Coordinadora Estatal de Organizaciones Autónomas del Estado de Chiapas (COAECh), fundada en 1998 en el período del exgobernador Roberto Albores Guillén, y que representa hoy la principal convergencia de las organizaciones independientes en el estado, fuerza definitiva en el triunfo de la Alianza por Chiapas que encabezó Pablo Salazar Mendiguchía y que gobierna el estado desde diciembre del 2000. Con la asunción del nuevo gobierno, se sumó como Secretario de Pueblos Indios, cargo que ocupó hasta su muerte, el sábado 29 de marzo del año en curso, cuando una corriente de aire capturó la avioneta en la que se dirigía hacia la ciudad de San Cristóbal de Las Casas junto con su hijo Luis Porfirio de seis años, su hermano Francisco, Berenice López Moreno –asesora de la misma secretaría, hija del exgobernador Javier Moreno López-, y el capitán Guadalupe Gil Caña. Los cinco tripulantes, perdieron en vuelo y de golpe la vida. Sus cuerpos fueron hallados en las cercanías de la ciudad de Teopizca hasta el lunes 31 de marzo y de ahí, conducidos al Templo de La Caridad en San Cristóbal de Las Casas donde fueron velados por amigos y compañeros de las organizaciones sociales, y por funcionarios y representantes del gobierno estatal.

Al día siguiente, martes 1º de abril, sus restos llegaron a Ocosingo, donde fueron recibidos por una multitud de mujeres y hombres indígenas y no indígenas. En profundo silencio entró por las calles centrales de Ocosingo hasta llegar al lugar que fuera su casa común durante muchos años, la oficina de la ARIC Independiente. En la parroquia dominica de San Jacinto de Polonia se ofreció una misa y una guarda de honor. Nadie se retiró, todos permanecieron y lo acompañaron en su última caminata hasta el panteón municipal, donde ahora descansa su cuerpo mortal.

El sueño de Porfirio, como se ha referido Jan de Vos en su último libro sobre la historia reciente de la Selva Lacandona, es uno de los muchos sueños a partir de los cuales se construye y reconstruye la historia y la identidad de las comunidades indígenas en esta región del sureste mexicano. El sueño de Porfirio representa uno de los proyectos ético-políticos más importantes en la configuración del escenario geopolítico de la región y del estado. Por ello, su relevo en la Secretaría de Pueblos Indios es un asunto de poder en la correlación de fuerzas, pero sobre todo, una cuestión de orientación política en la actual coyuntura estatal, cuando el gobierno de Pablo Salazar parece haber perdido su proyecto

inicial y se vuelca hacia la derecha en un nuevo esquema de alianzas¹⁰².

El sueño de Porfirio Encino, como el del joven Antonio, el Domingo Gómez y del Carlos Hernández, son también sueños comunes, compartidos por las diversas organizaciones indígenas regionales en sus elementos nucleares. La inclusión en la historia y en la nación, como capacidad para definir y “manejar” el propio destino; como cambio radical en las relaciones con el Estado y con la sociedad nacional en esquemas de justicia, de igualdad en la diferencia, son algunos de los elementos comunes a estos sueños en la selva. Imperativos éticos a partir de los cuales se orienta y ordena la acción colectiva y las estrategias identitarias de las organizaciones indígenas de la región.

Porfirio se convierte en un símbolo y referente de las luchas indígenas de los pueblos y comunidades de la selva. Como toda mujer y hombre público, tuvo amigos y adversarios políticos, vivió en el conflicto y en la esperanza, en la permanente y tensa construcción de las causas indígenas. Es un hijo de su tiempo, que fue también de guerra y de paz. Transitó por las diferentes arenas de las luchas campesinas: la defensa de la tierra, la apropiación del proceso productivo, y las reivindicaciones étnico-políticas. Por eso, se perfiló como un dirigente indígena abierto y versátil, como un político capaz de hacer confluir posiciones encontradas y abrir espacios para la interlocución. Su pensamiento persiste y animará el caminar de las mujeres y hombres que en 100 comunidades conforman la base social de la ARIC Independiente. La comprensión del sueño de Porfirio, del proyecto político que representa la ARIC Independiente en sus discursos y prácticas, resulta fundamental para el análisis social de las comunidades y para el estudio de los procesos de construcción de las identidades y de reconfiguración geopolítica en Las Cañadas de la Selva Lacandona en el amanecer del siglo XXI.

Se ha planteado que en los años sesenta y setenta en Las Cañadas de Ocosingo, se vivía un intenso proceso de colonización de los “terrenos nacionales”. La selva se convirtió en la válvula de escape a los numerosos conflictos agrarios que estallaban en el estado. Cientos de jóvenes indígenas tseltales, tsotsiles, choles, tojolabales y zoques procedentes de Los

¹⁰² Para profundizar en los sueños-proyectos históricos en la Selva Lacandona, y en particular, el sueño de Porfirio Encino Hernández, revisar, De Vos, Jan, *Una tierra para sembrar sueños. Historia reciente de la Selva Lacandona, 1950-2000*, CIESAS, México, 2002, págs. 245-263.

Altos, del Norte, y de las fincas en los valles de Ocosingo, conformaron una segunda generación de colonos en éxodo hacia la tierra prometida. Jóvenes avecindados, hijos de los fundadores de los primeros ejidos constituidos en los años treinta en las regiones Estrella y Patiwiits, también se sumaron a este movimiento. Para 1970, alrededor de cien mil colonos organizados en ejidos se habían asentado en la región de la selva. Fueron ellos la simiente de la que sería una de las organizaciones indígenas más importantes y trascendentes en México, la Unión de Ejidos *Quiptic ta Lecubtesel* (Nuestra fuerza para un nuevo vivir), y que 1980 se convertiría en la Unión de Uniones Ejidales y Grupos Campesinos Solidarios de Chiapas, con una base social de 180 comunidades en 11 municipios. La Unión de Uniones se convirtió en una de las principales plataformas para el desarrollo del EZLN. La otra, sin dudas, fue la organización de catequistas y prediáconos formados en la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas bajo el influjo de la teología de la liberación y de su expresión local: la Catequesis del Exodo –que como proyecto ético–, orientó la colonización de la selva y animó la organización sociocultural y política de los nuevos ejidos, que fueron elemento clave para la formación de una nueva identidad.

Es hasta 1994, en el contexto de la guerra y de la urgencia de iniciativas civiles de paz, que se conforman espacios de coordinación y análisis político para la acción concreta; esfuerzos que dieron sus frutos inicialmente en el Consejo Estatal de Organizaciones Indígenas y Campesinas (CEOIC), que lograr aglutinar a más de 300 organizaciones de carácter plural. Su vida fue muy corta, dado el control y manipulación que ejercía el estado sobre las muchas organizaciones de filiación priista. Posteriormente, tras su desaparición, se conformó la Asamblea Estatal Democrática del Pueblo Chiapaneco (AEDPCH) con organizaciones sociales, campesinas e indígenas democráticas. Tras el fraude electoral perpetrado por el gobierno federal, estas organizaciones emprenden acciones y de insurgencia y resistencia civil.

Estos esfuerzos de articulación tuvieron sus expresiones a nivel regional y municipal. A principios de 1995 con la participación de 12 organizaciones sociales, productivas y políticas de carácter independiente, se constituye la COAO a partir de un proyecto político que respeta la identidad, autonomía y proyecto de cada organización. Las organizaciones independientes de la COAO no constituyen un "bloque regional" homogéneo. La ARIC Independiente y Democrática y la ARIC Unión de Uniones, con amplia base social en Las

Cañadas, encarnan la historia de lucha regional que viene del Congreso Indígena de 1974 y del proceso de la Unión de Ejidos *Quiptic ta Lecubtesel*, que junto con otras uniones de ejidos y sociedades de producción rural constituyen en 1982 la Unión de Uniones, y que para 1989 asume la figura de Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC).

Las otras dos organizaciones hegemónicas en la COAO, son la Organización Regional de Cafecultores de Ocosingo (ORCAO), con presencia en el primer y segundo Valle de Ocosingo, y Yach'il A'tel (Nuevo Trabajo) y que aglutina a comunidades tseltales y tojolabales en el Municipio de Altamirano. El origen de la ORCAO está vinculado a los trabajos de salud comunitaria que impulsó la Misión de Ocosingo-Altamirano, y que en 1986 fueron la plataforma para la constitución de la organización en 14 comunidades del valle. Desde entonces, la organización ha ampliado notablemente su cobertura territorial y ha avanzado hacia Las Cañadas. A diferencia de las dos ARIC, las bases de la ORCAO optaron por el zapatismo, y desde 1994 operó como un brazo político que le permitió realizar gestiones agrarias y lograr la regularización de predios vía fideicomiso. En 1999, la ORCAO se escinde del zapatismo provocándose una ruptura violenta cuyos efectos se viven hasta nuestros días y han sido ampliamente documentados por medios periodísticos.

Son organizaciones con viejas y renovadas luchas por la tierra, por la organización democrática de la vida comunitaria, y por el control de sus recursos naturales, productivos y de comercialización. Pero que también han acumulado experiencias en la lucha por los gobiernos locales y los espacios públicos. Con muchos años de lucha, sus dirigentes se han formado en complejos procesos a veces de negociación y alianza, y a veces de violenta confrontación con los poderes locales y federal, ya sean estos gubernamentales o caciquiles.

A partir de los procesos de construcción de las identidades colectivas, las organizaciones de la COAO desarrollan estrategias diferenciadas. Las identidades son construidas y esta construcción se lleva a cabo a través de procesos de articulación. En la interfase entre identidad y articulación es posible encontrar las múltiples estrategias políticas y tácticas que dan cuenta del proyecto de las organizaciones indígenas. La historia organizativa y la cultura política de las dos ARIC y la ORCAO están vinculadas al proceso desencadenado por la Misión de Ocosingo-Altamirano. En su discurso abunda la semiótica del éxodo, la

liberación y la tierra prometida. Para algunos autores, el discurso de las dos ARIC tiene una estructura mesiánica, y bajo el influjo de la teología india y los tiempos mayas, y en el contexto de atomización social y fragmentación de los sistemas locales, han iniciado una interesante reflexión hacia la construcción de la nación tseltal que vale pena atender y dar seguimiento. Las demás organizaciones integrantes de la COAO, son de carácter productivo y agrario, y sus acciones están referidas a demandas inmediatas.

En la coyuntura actual, las organizaciones independientes agrupadas en la COAO, han mantenido su posición de alianza con el gobierno estatal de Juan Sabines Guerrero; sin embargo, no son pocas las divergencias respecto a su proyecto. Desde el gobierno de Pablo Salazar Mendiguchía, los más importantes dirigentes históricos de la COAO ocupan puestos estratégicos en la actual administración del estado: Juan Vázquez López al frente de la Secretaría de Pueblos Indios (SEPI) en relevo del recientemente fallecido Porfirio Encino Hernández; y como delegado regional en La Selva por parte de esta misma secretaría, Mariano Toledo Velázquez; Nicolás López Gómez, se desempeña como delegado regional de la Secretaría de Desarrollo Rural (SDR) en Ocosingo. Este posicionamiento al interior del gobierno estatal, ha funcionado como el principal regulador de las relaciones entre las organizaciones independientes de la COAO y el gobierno estatal. Indudablemente, las organizaciones han aprovechado esta relación para incidir en el manejo de los principales programas relacionados con el desarrollo social y productivo, y acceder a sus recursos y beneficios.

La articulación entre los partidos políticos y las organizaciones sociales fue definitiva para el triunfo de la Alianza por Chiapas en el 2000. Se pensó que la toma del poder permitiría la realización de los objetivos de lucha; y que el posicionamiento de dirigentes en las estructuras de gobierno traería mejoras inmediatas en las precarias condiciones de vida de las comunidades. Sin embargo, su propia evaluación de esta relación no es muy positiva, pues ha implicado aceptar las reglas del juego estatal y perder autonomía en las decisiones y en las formas propias de auto-organización. Se pierde autonomía en la medida que se van interiorizando y reproduciendo las formas estatales centralizadas en el quehacer cotidiano de las organizaciones. Las dirigencias se han distanciado de las bases comunitarias, y las formas de autogobierno a través de los sistemas de cargos civiles y religiosos han ido perdiendo fuerza.

La expresión de "somos gobierno" se tornó recurrente al interior de las organizaciones independientes. Desde el 1° de enero de 1996, tras la instalación del Concejo Municipal Plural Ampliado que gobernó hasta diciembre de 1998 el municipio de Ocosingo, se perdió claridad en torno al propio proyecto político de las organizaciones, y al carácter y mecanismos de interlocución entre las organizaciones indígenas y el nuevo gobierno. Las luchas por la representación político-institucional han tenido un costo político alto para las organizaciones independientes: relaciones corporativas que han favorecido la legitimación e instrumentación de políticas y programas sociales, que han debilitado las propias instituciones indígenas de representación y las formas colectivas que se difundieron en décadas de organización autogestiva¹⁰³.

Pero también han posibilitados aprendizajes importantes. La COAO, luego de años experiencias en la lucha por la representación político-electoral, ha decidido concentrarse en el nivel municipal y ocupar espacios públicos. En la actualidad, los funcionarios públicos forman parte del movimiento y sus cargos han servido como apoyos valiosos. El reto está en diferenciar los ámbitos de decisiones y de acción de cada quien; pero sobre todo, en mantener la identidad y la capacidad de movilización para la exigibilidad y ampliación de los derechos a través de espacios y procedimientos que posibiliten la libre confrontación de proyectos y programas de los distintos actores sociales.

Otra tarea central de las organizaciones independientes es la creación de formas de representación del movimiento que fortalezcan la propia institucionalidad, y que funcionen bajo la lógica comunitaria del consenso, y la rotación y revocabilidad de los cargos. La representación es considerada como un problema táctico en la construcción del proyecto y la identidad de las organizaciones, pero también como un desafío. Una década de experiencias han enseñado que la tarea central de las organizaciones es crear un imaginario de cambio social y nuevos valores para el control democrático y la participación estratégica de las comunidades; es decir, la construcción de una cultura de anti-poder, "de la difuminación del poder o de la transformación del poder-dominación en poder-

¹⁰³

Como lo señala, Raúl Zibechi, "Las comunidades no son representables en el sentido tradicional. No se les puede sustituir. Los son en la medida que son articulables con otras comunidades o con otras organizaciones sociales o populares porque la soberanía no alienable en ninguna persona o institución". En *Poder y representación: el Estado que todos llevamos dentro*, pág.24.

capacidad¹⁰⁴. El acceso al gobierno y la toma del poder fueron considerados como objetivo meta en un momento; ahora dejan de serlo y se les ubica en el plano de las tácticas.

En lo que se refiere a la *construcción de propuestas alternativas*, las organizaciones de la COAO han procurado resolver necesidades y crear alternativas en los campos de la salud y la educación, pero también en la producción de alimentos y la gestión de los recursos naturales. En este sentido, se han ido convirtiendo en organizaciones integrales, que no tratan de suplantar al Estado en el cumplimiento de sus funciones sociales, sino que se proponen establecer nuevas relaciones horizontales donde las comunidades toman las decisiones y las ejecutan. De fondo, se reconoce que los problemas de la salud, la educación y la alimentación, están atravesados por la concentración del poder.

Muchas de las iniciativas de las organizaciones independientes se proponen una mayor participación de las comunidades en la definición, planeación, ejecución y evaluación de las políticas públicas gubernamentales; pero también, impugnan las formas y mecanismos institucionales que las excluyen. A través de programas comunitarios las organizaciones independientes luchan por establecer condiciones de igualdad en el acceso, control y disfrute de los bienes y servicios públicos. Pero también, fortalecen la recreación de su identidad cultural como condición para la construcción de sujetos sociales autónomos.

Bajo estos principios, se construye el Programa ECIDEA. Sus propósitos no sólo son pedagógicos, sino fundamentalmente políticos, la construcción contrahegemónica de la interculturalidad como principio educativo que enmarque la necesaria reforma del Sistema Educativo Nacional, y la autodeterminación educativa de las comunidades tseltales de Las Cañadas. Se trata de un proyecto cultural que conlleva prácticas sociales que operan a través de la creación de marcos alternativos de significado, y que fortalece la identidad cultural y las formas de organización autogestiva.

El dirigente de la CONAIE ecuatoriana, Luis Macas, reflexiona respecto a los procesos organizativos de los pueblos indígenas y la reapropiación de la cultura: "Un aspecto que posibilitó la constitución de las organizaciones es a partir del proceso de la educación

¹⁰⁴ Zibechi, Raúl, en "Poder y representación: el Estado que todos llevamos dentro", La Guillotina, No. 50 Primavera 2003, pág. 25.

intercultural bilingüe, proceso que hizo penetrar y trascender a todas las nacionalidades. Si bien la educación bilingüe no ha logrado cumplir con sus objetivos, es importante resaltar que contribuyó para crear y recrear la identidad y cultural de los diferentes pueblos"¹⁰⁵.

El 2 de octubre de 2002, en todo el país y de manera intensa en Chiapas, se realizaron movilizaciones y protestas en memoria de la conquista de América y de sus pueblos originarios. Las organizaciones independientes que convergen en la Coalición de Organizaciones Autónomas del Estado de Chiapas (COAECH) desplegaron acciones que sin lugar a dudas representaron un "termómetro social" para evaluar la capacidad de respuesta y movilización de las organizaciones indígenas y de la sociedad civil a las actuales políticas neoliberales impulsadas por el gobierno foxista, y en particular, a las reformas constitucionales en proceso. En la cabecera municipal de Ocosingo, las organizaciones de la COAO, bloquearon las carreteras y realizaron un mitin; sin embargo, la movilización parece indicar un desgaste de su base social, que para muchos de sus mismos dirigentes responde a la poca conciencia y apropiación de los proyectos políticos, y sobre todo, a la falta de una estrategia consistente que le permita definir su relación con los diversos actores sociales en los planos local-regional, estatal y nacional.

3.8 Unión de Uniones: la lenta construcción del sueño de una educación autónoma

La organización indígena para la defensa y promoción de los derechos humanos tiene su raíz en los procesos impulsados por los agentes de pastoral de la Diócesis de San Cristóbal y los activistas externos durante la década de los años setenta. El Congreso Indígena, celebrado en octubre de 1974 en San Cristóbal de Las Casas, definió como prioritaria la educación, y la propuso como una de las cuatro líneas de lucha para encauzar la organización y acciones colectivas de las comunidades indígenas. Los 1230 delegados y delegadas de 327 comunidades encontraron en la educación uno de los caminos para alcanzar una vida mejor. La defensa de su cultura y la impartición de la educación en las lenguas maternas fueron las principales demandas. La gestión de la educación se convirtió

¹⁰⁵ Macas, Luis "Una evaluación necesaria", citado por Raúl Zibechi en *Poder y representación: el Estado que todos llevamos dentro*. Pág. 23.

desde entonces en un campo en disputa, en un catalizador de la organización indígena en Los Altos centrales, pero sobre todo en la Selva Lacandona. El sentido inicial fue acotándose al reclamo para que las instituciones del Estado dotaran de servicios educativos a las comunidades. El acceso a los programas educativos fue central en la agenda de la gestión social de las comunidades y organizaciones durante la década de los años setenta y ochenta, pero también se formularon propuestas concretas en la lógica de una educación adecuada al contexto sociocultural y lingüístico.

Del Congreso Indígena emergió la organización social indígena campesina *Quiptic ta Lecubtesel*, que posteriormente se constituyó de forma legal como la Asociación Rural de Interés Colectivo Unión de Uniones (ARIC UU). Es importante señalar que en Las Cañadas de Ocosingo-Altamirano, esta organización inició un importante trabajo educativo no escolarizado por medio de las Escuelas de Formación de Delegados. Se trataba de escuelas de militancia para la formación de cuadros políticos que simultánea e indirectamente se alfabetizaban en español, pues el aprendizaje de lengua y de su escritura era imprescindible para la interlocución con el Estado, y como vehículo para la articulación con otras organizaciones regionales. Los delegados formados en escuelas de formación política y también los jóvenes catequistas preparados por los agentes de pastoral de la Misión de Ocosingo-Altamirano, pronto estuvieron capacitados para animar y conducir a las comunidades y organizaciones en los propósitos del Congreso Indígena. Los delegados rápidamente asumieron puestos centrales en la dirección de las organizaciones regionales y al interior de sus comunidades como promotores de salud y técnicos de producción, entre otros.

Sin embargo, la educación escolarizada se mantuvo claramente controlada por las instituciones del Estado hasta 1989, cuando la ARIC Unión de Uniones decide tomarla en sus manos mediante la creación del Programa de Educación Integral y Capacitación para la Selva Lacandona (PEICASEL). Con el PEICASEL la demanda de acceso a la educación se resignificó en la autoorganización comunitaria para la gestión de sus propios programas. Ese Programa puso su acento en la capacitación de "maestros comunitarios" o "maestros campesinos" y en la vinculación de éstos a los programas de producción y gestión social que promovía la ARIC UU. Así, el PEICASEL comenzó su andadura como un importante antecedente educativo en La Selva.

La insurrección armada de 1994 sacudió la conciencia nacional al cuestionar al Estado mexicano y las políticas hacia los pueblos indígenas. De manera regional y local generó cambios significativos en la estructura agraria y la organización territorial, en el conjunto de relaciones políticas y económicas y en la configuración de las identidades y los imaginarios colectivos. Se trata de un proceso crítico con múltiples formas de conflicto que afectó la dinámica de las relaciones sociales y el quehacer cotidiano en las comunidades.

Para la ARIC UU en particular, 1994 representa la agudización de una crisis iniciada en 1989, cuando los asesores externos y los dirigentes indígenas en turno establecieron una confusa relación con los gobiernos federal y estatal que terminó cooptándolos y subordinándolos a las políticas y programas del Estado. Aun cuando el PEICASEL mantuvo cierta autonomía de las instituciones educativas en la definición de sus programas y en la administración de sus recursos, su alta dependencia hacia los recursos gubernamentales era un elemento de vulnerabilidad en el mediano plazo. En esa coyuntura, los gobiernos federal y estatal priorizaron las demandas generales de las organizaciones y en materia educativa definieron un dispositivo conjunto de atención operado por los Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y la Secretaría de Educación del Estado (SE). En los objetivos de ampliación de la cobertura de servicios de educación básica en la Selva, el PEICASEL no resultaba estratégico. Sí, en cambio, la intervención del Consejo Nacional de Fomento Educativo (FOMENTO) y la creación de un programa emergente, el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI).

El PEICASEL es un precedente importante de las organizaciones indígenas de Las Cañadas en su lucha por la autodeterminación educativa. Son también significativas las experiencias de educación política desarrolladas por la *Quiptic ta Lecubtesel* y los activistas maoístas, y las Escuelas de Catequistas que sembraron en el corazón de las comunidades el proyecto del *Ach' Lecubtesel* – “el nuevo vivir mejor”- , la utopía posible de la comunidad como espacio para la liberación y la construcción de una sociedad justa y equitativa.

3.9 La vuelta a los orígenes. El resurgimiento de la ARIC UU Histórica y las exigencias educativas

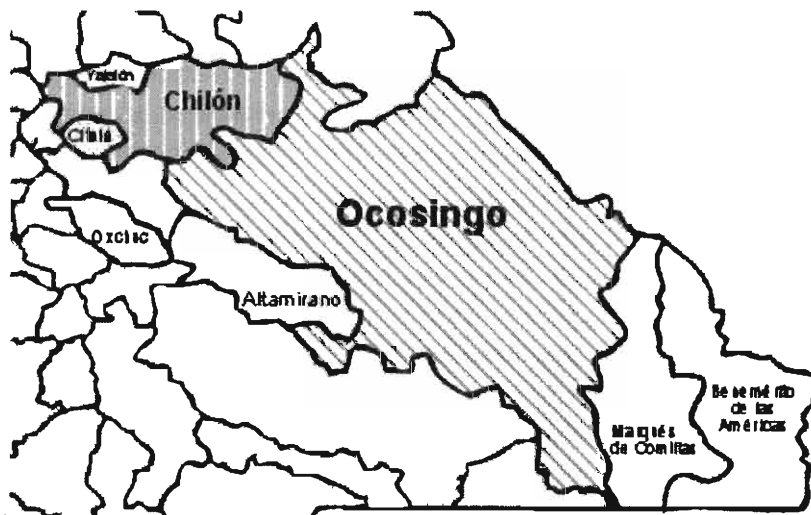
En los años 1996 y 1997 se empezó a gestar una corriente integrada por líderes morales y autoridades regionales y comunitarias que mostraron su inconformidad por el rumbo y perfil "oficialista" impulsado por los asesores externos y dirigentes en turno, y por la utilización gubernamental de la organización para sus intereses de control social y reposicionamiento en Las Cañadas. Muchos de los líderes y autoridades locales de esa corriente opositora a la línea oficial en la ARIC UU eran antiguos maestros campesinos del PEICASEL y otros más ocupaban el cargo de instructores o promotores de los programas educativos en turno. Con base en reuniones y vínculos con los dirigentes de la ARIC ID, con organizaciones civiles cercanas y con la Misión de Ocosingo-Altamirano que facilitaban el análisis, pronto esa corriente se hizo mayoritaria al interior de la ARIC UU. Cuando el análisis les señaló que la correlación de fuerzas al interior y el contexto les favorecía, y bajo la premisa de recuperar los principios autonómicos y objetivos primeros de la *Quiptic ta Lecubtesel* y de la Unión de Uniones, acordaron en la Asamblea General de Delegados que se realizó en el Ejido Santo Tomás en el mes de julio de 1997 que se abandonaría la línea oficial y se reestablecería la coordinación con las organizaciones independientes, en particular realizando con la ARIC Independiente y Democrática (ARIC ID) un Pacto de Reconciliación. A pesar de la resistencia de una parte de la organización, en dicha asamblea se votó mayoritariamente por la expulsión de los asesores externos, la destitución de las autoridades generales, el abandono del nombre y la línea "oficial" de la ARIC UU, el reestablecimiento de relaciones con la ARIC ID, y su ingreso a la Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo (COAO). La organización manifestó con ello la decisión firme por volver a sus orígenes y sumarse al movimiento independiente de las comunidades y organizaciones indígenas en la Selva. La ahora ARIC Unión de Uniones Histórica (ARIC UU-H) inició un nuevo momento en su caminar hacia la autogestión comunitaria y su autodeterminación como organización del pueblo tseltal y entre sus prioridades definió la construcción de un Programa de educación adecuado para las comunidades indígenas de la Selva.

CAPITULO 4

ECIDEA: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ALTERNATIVA PEDAGÓGICA

Se trata de construir alternativas de gestión de la vida social a partir de la propia perspectiva y proyecto histórico. En este marco, la Selva se ha convertido en el espacio de construcción de alternativas, que de algún modo son concreción de este proyecto civilizatorio *oriental-mesoamericano* y que representan para las comunidades un cúmulo de aprendizajes colectivos, y para la sociedad mexicana un llamado a repensar el proyecto nacional en la pluriculturalidad y la inclusión de los "otros" diferentes.

Una de estas alternativas y proyectos emergentes en el campo de la educación indígena es el Programa ECIDEA, cuyo nombre en la lengua maya tseltal es *Sp'ijubtesel jbatik yu'un yachil jkuxlejaltik* (Educándonos para nuestra nueva vida), y que trata de expresar el pensamiento y proyecto de los pueblos indígenas: la educación como herramienta y estrategia para un desarrollo autodeterminado. De aquí la importancia dada recientemente a la educación indígena por los mismos pueblos que tratan de convertirse en sujetos capaces de diseñar e instrumentar propuestas e incidir en las políticas de estado a ella referida.



Susana Calvillo

Domínguez- Archivo Equipo Comunicación - Enlace, Comunicación y Capacitación AC – Equipo Comitán, 2010

Se trata de un verdadero movimiento de educadores indígenas que en la asfixia de los actuales programas y marcos jurídicos que norman la educación indígena, y del puro discurso que dice priorizarla creando una Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe sin competencias claras y sin presupuesto al interior de la Secretaría de Educación Pública¹. Conscientes de los tratados internacionales suscritos por México, y en particular, del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo en materia educativa han impulsado la creación de proyectos educativos en espacios autónomos que reclaman una auténtica legislación y definición del estado que fue cancelada en la distorsionada Ley de Cultura y Derechos Indígenas. Sin marcos jurídicos y operativos, las organizaciones indígenas han retomado y actualizado el campo de lucha abierto desde el Congreso Indígena de 1974, y que hoy significa la disputa de la escuela como espacio de resistencia y creación cultural, de realización de la razón liberadora que propone una modernidad alternativa.

“Desde abajo”, los pueblos indígenas construyen la educación intercultural bilingüe, pues la interculturalidad “desde arriba” ha sido reducida a la elaboración de materiales didácticos. En cambio, la interculturalidad es el apellido de la educación indígena, vista como diálogo horizontal, crítico y creativo entre pueblos y culturas diferentes, a partir del cual será posible construir esta modernidad alternativa. La interculturalidad debe ser el nombre de la inclusión y la intersubjetividad en el campo de la educación indígena.

Y en este diálogo intercultural, debe rescatarse el papel de los mediadores culturales, de los intérpretes que facilitan los puentes e interconexiones de los mundos de vida diferentes. Se trata de verdaderos líderes que han desarrollado la capacidad de asumir papeles en campos distintos, y por tanto de trascender las limitaciones temporales-espaciales de su adscripción a clases específicas y a localidades de origen. Indudablemente han adquirido más poder por su mediación entre los distintos mundos de vida; ellos dan coherencia a la acción local y concreta en la educación y demás campos de gestión de la vida comunitaria. Han procesado más conocimientos y por ellos se convierten en *intermediarios culturales*, desde la posición de mandato formal o por su autoridad moral o técnica. Su mediación va más allá de la traducción lineal, se trata de procesos de interpretación de significados, valores y normas de un lenguaje a otro. Su capacidad para negociar en los ámbitos local y

regional entre proyectos y visiones del mundo diferentes, les da su papel central en los diálogos interculturales de los distintos campos.

Para los pueblos indígenas de México y de Chiapas, el campo de lucha de la educación intercultural es relativamente nuevo. Aunque es preciso no olvidar que en el Congreso Indígena de 1974, celebrado en San Cristóbal de Las Casas, se define la educación como una de las cuatro campos de lucha junto con la tierra, la salud y la comercialización agrícola. Cuando surgen o resurgen nuevos campos, se crean nuevas instituciones, nuevos proyectos con valores y principios propios, y emergen nuevos liderazgos. Esta ha sido la experiencia del colectivo de educadores tseltales que promueven el Programa ECIDEA, y que han asumido la figura de asociación civil con el nombre de *Lumaltik Nopteswanej (El Pueblo Educador)*, porque son los pueblos indígenas agentes educativos y constructores de sus propios proyectos de desarrollo, de una modernidad alternativa.

La emergencia- insurgencia del movimiento indígena nos debe llevar a generar procesos reflexivos a partir de los cuales podamos crear un sistema de aprendizaje verdaderamente colectivo que enriquezca la teoría y práctica política. El papel de la educación y de los educadores populares en la construcción de diseños y alternativas sociales es fundamental. Es prioritario recuperar en los procesos organizativos una auténtica pedagogía de la acción y diálogo intercultural que enriquezcan los proyectos de modernidad alternativa.

En la emergencia de nuevos proyectos sociales tienen un lugar importante la formación de los liderazgos indígenas en tanto que cumplen un papel de mediación entre estructuras y mundos de vida distintos² y de producción de nuevas identidades (Long y Villareal 1993). Vale la pena analizar su lugar en esta disputa por la historia y por la nación, que es la disputa por la existencia misma.

4.1 Construcción y visibilización de un nuevo modelo educativo en la Selva, el esfuerzo conjunto de Lumaltik y ENLACE CC

En septiembre de 1997 se estableció la oficina de ENLACE en Ocosingo, y con ello se inició el proceso de inserción de un pequeño equipo de trabajo en Las Cañadas de Ocosingo-Altamirano, pero sobre todo se inauguró un nuevo momento en su proceso de acompañamiento a las organizaciones indígenas. En diálogos constantes con la Misión de Ocosingo-Altamirano, el equipo de ENLACE reconoció que el acompañamiento a la ARIC UU-H resultaba estratégico frente a la reconfiguración del escenario regional.

ENLACE inició la coordinación con la ARIC UU-H definiendo iniciativas de fortalecimiento organizativo que permitieron el conocimiento mutuo y la construcción de confianza. El apoyo a la autogestión de la organización fue el eje de la colaboración: se realizaron talleres de análisis de la realidad, de diagnóstico organizativo y de planeación integral que fortalecieron su orientación política, la cohesión interna y el dinamismo de sus comisiones. Sin contar con los recursos mínimos, las comisiones se reintegraron y organizaron para operar autogestivamente sus programas generales y regionales. La colaboración se fue ampliando al acompañamiento de las comisiones, pero finalmente se concentró en las comisiones de mujeres y de educación. La comisión de educación fue la que propuso en 1997 la iniciativa de construir un programa de educación de preescolar y primaria para las comunidades indígenas de la ARIC UU-H que respondiera a la realidad sociocultural y a las necesidades de aprendizaje comunitarias. En esta iniciativa, la comisión y la ARIC UU-H propusieron a ENLACE colaborar en el proceso de construcción y desarrollo del Programa, desde aquel entonces hasta la fecha.

Sp'ijubtesel jbatik yu'un yach'il jkuxlejaltik. El sueño de una nueva educación en el corazón de la Selva.

Una de las decisiones más difíciles se asumía en el seno de la ARIC UU-H: la conformación de una alternativa de educación básica (preescolar y primaria) autorregulada por la organización y las comunidades. Esta decisión implicaba, en primera instancia, el retiro de

los programas educativos del Estado de las comunidades que se involucraran en la gestación del nuevo proyecto, del CONAFE principalmente. Pero sobre todo, representaba un acto de fe en la historia de las comunidades y un compromiso radical con la orientación política de la organización hacia la autogestión y la autonomía. La decisión de tomar nuevamente en sus manos la educación básica pasó por un largo proceso de evaluación y análisis en los diferentes ámbitos de la ARIC UU-H. Esa tarea se asignó a la comisión de Educación, cuyos coordinadores generales fueron nombrados en la Asamblea General en julio de 1997 en la bodega de ARIC UU-H, en la ciudad de Ocosingo. Ambos coordinadores eran herederos de la experiencia educativa del PEICASEL y protagonizaron la vuelta de la organización hacia los principios de autonomía que concluyó con el Pacto de Reconciliación en diciembre de 1997. Se trataba de activistas de la ARIC UU-H, quienes habían trabajado como maestros campesinos (algunos de ellos desde la gestación del PEICASEL), directamente con niños y niñas y que ahora se convertían en los impulsores de una iniciativa que proponía la autogestión educativa de las comunidades y el control social democrático sobre los programas de educación.

Aun sin contar con un análisis suficiente que les permitiera evaluar los riesgos que implicaba una decisión como tal y las exigencias para los educadores y los miembros de las comunidades, la respuesta inicial a la convocatoria de construcción de un programa educativo propio fue entusiasta. En agosto de 1998 se llevó a cabo un primer encuentro de educadores y educadoras con el propósito de realizar un diagnóstico y trazar una ruta para su autoorganización y el diseño de la propuesta. Esa fue la primera actividad a la que fue invitado el equipo de ENLACE en calidad de facilitador. En el taller participaron alrededor de 80 educadores y educadoras de aproximadamente 40 comunidades de los municipios de Ocosingo y de Chilón. A partir de un análisis FODA (fuerzas, oportunidades, debilidades y amenazas) definieron los objetivos centrales que orientarían el proceso del colectivo y que aterrizaron en un plan de acción.

Trabajar en la identidad y autoorganización del nuevo colectivo era una tarea prioritaria para los coordinadores generales y el equipo de ENLACE. Para ello, se definió una serie de talleres que se realizaron cada dos meses en la Bodega de Café de la ARIC UU-H y que permitieron definir los principios básicos del programa y delinear sus objetivos general y

específicos. Educación, comunitaria, indígena, sustentable, intercultural y bilingüe fueron los conceptos claves discutidos y llenados de contenido en el diálogo crítico de los educadores y educadoras para construir la identidad y el nuevo proyecto educativo. De éstos proviene el primer nombre dado al programa en lengua castellana, Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Sustentable (ECIDES), y su denominación en tseltal como Sp'ijubtesel j'ibajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik que significa "educándonos para nuestra nueva vida".

La razón del Programa estaba orientada a la construcción de una alternativa educativa adecuada a la realidad sociocultural y ambiental de las comunidades, que regulada por ellas mismas desde la estructura organizativa de la ARIC UU-H sirviera de instrumento para su autodesarrollo. Su objetivo general:

Contribuir al desarrollo sustentable de las comunidades indígenas tseltales de Las Cañadas de Ocosingo y del Municipio de Chilón, mediante el diseño y operación de un modelo de educación comunitaria indígena, intercultural y bilingüe, que responda a la realidad sociocultural ambiental de la región.

De los primeros objetivos específicos se desprendía el conjunto de prioridades que desdobladas en acciones fueron dando identidad y concreción al nuevo programa: la nivelación académica de educadores comunitarios mediante un programa de formación y actualización continua; el diseño y desarrollo de un modelo de educación comunitaria indígena a partir de un programa de investigación educativa participativa; la capacitación de los educadores para la implantación de una metodología educativa adecuada al contexto regional; el fortalecimiento de la estructura organizativa y la coordinación interregional; la integración al modelo educativo de los valores, conocimientos y prácticas culturales para el manejo sustentable de los recursos naturales; y por último, el lograr el reconocimiento oficial del Programa a fin de garantizar los procedimientos de acreditación, el reconocimiento económico al trabajo de los educadores y los recursos materiales para la operación del programa.

El Programa nace mirando la integralidad, atendiendo a los fundamentos político-

organizativos, sin descuidar los aspectos teóricos y metodológicos que pueden sostener y dar solidez a la propuesta educativa para posicionarla como una alternativa frente a los programas oficiales. El sexto objetivo específico del programa está dirigido a la concertación con las instituciones educativas del Estado para lograr su reconocimiento con validez oficial. En ese momento, la importancia de dicho reconocimiento radicó en la posibilidad de incorporar las escuelas al Sistema Educativo Nacional para obtener los certificados de estudios y el sustento económico de los educadores y educadoras mediante becas o salarios.

Al poco tiempo de iniciar la construcción de ese sueño, los coordinadores generales y el equipo de ENLACE valoran la reformulación del nombre del Programa, tratando de perfilar con su identidad y sus propósitos estratégicos. Si bien el concepto occidental "desarrollo sustentable" se acercaba a la concepción tseltal del *lekil kuxlejaltik* – "la vida buena para todos y todas", este horizonte de transformación social no sería posible sin lograr primeramente el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y de sus organizaciones a la autodeterminación. Entonces, la realidad sociohistórica de las comunidades y de sus organizaciones en la Selva reclamaba, en primer lugar, un desarrollo autodeterminado, es decir, construido desde la propia perspectiva de los pueblos y autorregulado por sus comunidades en calidad de sujetos de derecho. Con este planteamiento se optó por modificar una parte del nombre original, la palabra sustentable, que calificaba al desarrollo, se cambió por autónomo, quedando Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), el cual pronto se convirtió en el principal referente del nuevo programa.

La idea del desarrollo autónomo se acerca a conceptos tales como autodesarrollo y desarrollo endógeno, que ponen el énfasis en el carácter autorregulatorio de los procesos de cambio social hacia el mejoramiento duradero y estructural de las condiciones de vida; pero sin lugar a dudas, el término autónomo tiene una connotación política más fuerte en la perspectiva de la lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas a la autodeterminación. En el mediano y largo plazo, la educación podía convertirse en una herramienta y estrategia para el autodesarrollo; en el corto, en un medio eficaz para la formación y la reflexión crítica de las comunidades –de los niños y niñas principalmente, en

torno a los derechos humanos fundamentales de los pueblos indígenas. La autonomía es vista como un derecho, como reclamo histórico. La demanda educativa se resignificaba con el enfoque de los derechos humanos.

Se definen entonces los principios, que como hemos dicho, tienen bases pedagógicas, pero sobre todo tratan de reflejar una opción de autodesarrollo de las comunidades que participan en ECIDEA

1. Educación

- o Derecho fundamental de los pueblos indígenas
- o Ayudar a "hacer único germinal el corazón de las niñas y de los niños": preparar al hombre para la vida
- o Acercamiento a la comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental local en una perspectiva global
- o Construcción colectiva de los conocimientos para la práctica, para la solución de los problemas y el desarrollo de la vida comunitaria
- o Ampliación y enriquecimiento de los valores, habilidades y conocimientos
- o Interacción con otros, incremento de la riqueza de la diversidad sociocultural
- o Investigación y diálogo con la ciencia y la sociedad
- o Desarrollo de las capacidades y habilidades lingüísticas en lengua materna y español.

2. Comunitaria

- o La comunidad es el sustento de los procesos educativos, es la principal educadora

- o El entorno debe estar considerado en todo el proceso educativo como punto de partida y de llegada
- o La comunidad participa activamente en todo el proceso educativo
- o Las niñas y los niños son sujetos y protagonistas
- o Se descubre lo global en lo local-comunitario
- o Se vincula con acciones de comunicación, organización y capacitación comunitaria
- o Se reconocen los procedimientos propios de las comunidades para acercarse y apropiarse de la realidad
- o Fomenta la reintegración armónica de la comunidad en el diálogo plural y abierto entre distintos proyectos.

3. Indígena

- o Su base identitaria: histórica y cultura, cosmovisión, lengua, religión, organización, tecnología y costumbres
- o Dirigido y coordinado por y para indígenas, con su propio corazón y pensamiento
- o Un modo de ser y participar en un México pluricultural y multilingüe desde la propia diferencia
- o Los pueblos indígenas responsables y creadores de sus propias formas de desarrollo educativo, en diálogo con toda la sociedad

4. Desarrollo

- o El objetivo de la educación es el desarrollo de mujeres y hombres que forman la comunidad, como apropiación y recreación de las condiciones de vida y de su proyecto de futuro
- o Las comunidades como sujeto de derecho, capaces de decidir un

desarrollo desde su propia perspectiva (auto desarrollo)

- Alternativo al actual modelo urbano-industrial
- Integral: socialmente justo, culturalmente apropiado, económicamente viable y ambientalmente sostenible
- Equitativo: igualdad de oportunidades y condiciones para niños, niñas, hombres y mujeres

5. Autonomía

- Educar para la autodeterminación y la participación estratégica de las comunidades en los procesos de desarrollo comunitario y regional sustentable
- La autonomía como instrumento y espacio para el ejercicio de la libre determinación, y el desarrollo de los procesos de recreación sociocultural de las comunidades y pueblos indígenas
- El derecho a construir el propio proyecto histórico en una nueva relación con el estado y con la sociedad nacional
- La autorregulación y participación directa de las comunidades y pueblos en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de sus programas educativos

6. Intercultural

- Reconocimiento Pluricultural de México
- Articulación, crítica y creativa, de la cultura indígena con los conocimientos y valores de otras culturas
- La cultura propia como base de la educación indígena y de sus sistemas de aprendizaje
- Recuperación de la propia concepción sobre la educación y los sistemas de aprendizaje, la educación familiar y comunitaria, y las prácticas valorativas fundamentales de esta educación
- Revalorización, fortalecimiento y expresión de la propia cultural en un diálogo intersubjetivo y recíproco con otras culturas
- Reconocimiento y respeto mutuo de las formas de vivir, las ideas y

visiones del mundo

7. Bilingüe

- o Reconocimiento multilingüe de México
- o La lengua materna como base del sistema cultural
- o El derecho a aprender en la propia lengua, a fortalecer la expresión oral y escrita del pueblo indígena, a reapropiarse de la palabra que dice y recrea el mundo
- o El castellano como lengua de encuentro e interacción entre pueblos y sociedades del país

4.2 La gestión política, un nuevo campo por aprender

ECIDEA inicia de manera autónoma con la participación de 32 comunidades, organizadas en cuatro regiones y coordinadas por una Asamblea de Educadores Comunitarios, para atender la educación preescolar y primaria de 1200 niñas y niños. A lo largo del primer ciclo escolar 12 comunidades salen del programa. Un factor determinante en el retiro de las comunidades es sin lugar a dudas la falta de documentos oficiales que acrediten los estudios. Los "papeles" son una cuestión de peso en la decisión de las comunidades para mantenerse o migrar a otros programas educativos. También es motivo de preocupación la situación de los educadores y educadoras, pues la mayoría son padres de familia y tienen responsabilidades en la manutención de sus familias. Aunque las comunidades asumen compromisos con ellos ante la falta de apoyo gubernamental, la respuesta a ciertas necesidades personales y familiares sólo puede hacerse mediante recursos monetarios.

Tanto educadores y educadoras como coordinadores generales y regionales están conscientes de esa situación y de la necesidad de proponer una estrategia de gestión política que permita el logro del sexto objetivo específico: el reconocimiento oficial del Programa. Pueden reconocerse claramente las "necesidades sentidas" que urgen y empujan ese objetivo: contar con documentos de acreditación oficial y responder a

necesidades de sustento de los educadores y educadoras. De manera débil puede apreciarse en el discurso del Programa un planteamiento en el marco de los derechos.

La estrategia implantada tiene principios político-organizativos bien definidos y acordados por el colectivo de educadores y educadoras: la obediencia al mandato de la base social en la Asamblea General de Delegados de la ARIC UU-H, la coordinación permanente con la estructura organizativa por medio de la Comisión de Educación y el respeto a las decisiones colectivas tomadas en la asamblea de educadores y educadoras. La meta de esta estrategia también está claramente planteada: la firma de un Convenio con las instituciones educativas del Estado. Así lo propone el Plan Operativo 1998-1999 de ECIDEA.

Son varios los elementos que caracterizan esta primera etapa de gestión política del programa ECIDEA en la lucha por el reconocimiento de las instituciones oficiales. La estrategia inicial se desarrolla a partir de un eje, la negociación con las autoridades educativas del Estado, y de una base general, la construcción global del Programa ECIDEA como alternativa educativa.

El Colectivo de educadores acuerda iniciar la negociación con las instituciones educativas. En aquel momento los programas educativos tienen una doble tutela: la federal por medio de Servicios Educativos para Chiapas (SECH) y la estatal con la Secretaría de Educación del Estado (SEE). Existe una instancia de coordinación intermedia que es la Delegación Especial para Chiapas. El análisis del contexto hace pensar que la negociación debe empezar con las autoridades federales. De febrero a agosto de 1999 se desarrolla la mayor actividad en las negociaciones con la SECH, de ellas depende la Dirección de Educación Indígena (DEI), instancia encargada de atender a las escuelas de Educación Indígena en el Estado.

En el caso particular de la ARIC UU-H, el papel que han jugado los "asesores externos" ha sido más bien negativo, pues erosionó la capacidad de autodirección y control social democrático de las dirigencias indígenas. Los asesores externos desplazaron a las autoridades formales sustituyéndolos en sus funciones de dirección política. No sólo

actuaron como facilitadores técnicos de las diversas iniciativas, sino que fueron concentrando las decisiones vitales en cuanto a las relaciones políticas y la gestión de los recursos. La conciencia de ese modelo de asociación fue muy importante para que el equipo de ENLACE perfilara el tipo de acompañamiento a los procesos sociales. Era fundamentalmente un asunto de actitudes y prácticas que tenían mediaciones pedagógicas y metodológicas, y que tenían que expresarse en las relaciones cotidianas con los actores sociales. A partir de esa reflexión, ENLACE acuerda con los coordinadores generales y regionales del Programa que su presencia en las negociaciones sólo será en las primeras reuniones en calidad de “asesores pedagógicos” y que posteriormente el seguimiento quedará en sus manos.

El primer contacto se establece en mayo de 1998 por medio de la Dirección de Educación Indígena de SECH, acordándose una reunión con esta institución y con un persona ENLACE representante del Estado para presentar la propuesta global del Programa ECIDEA ante las autoridades de esa dependencia de cara a su reconocimiento como “programa emergente”. En esta reunión se reconoce que a pesar de su reciente creación, el Programa tiene claridad en cuanto a los objetivos que persigue y cuenta con un cuerpo conceptual y metodológico básico para poder implantarse en las comunidades involucradas en el Programa y que, sobre todo, ha definido la estructura operativa y las estrategias para construirse paulatinamente. Por último, plantean que el reconocimiento y la posibilidad de contar con recursos económicos para los educadores y educadoras, aulas y mobiliario escolar, apoyos médicos y alimenticios para los niños y niñas, y hasta la designación de inspectores de zona para los asesores externos, requiere de un “acto protocolario” con el gobernador Roberto Albores Guillén. Explican que se trata de un trámite para formalizar la “vuelta de las comunidades a la vida institucional”. En aquellos días, en varias comunidades de Las Cañadas se realizan “actos protocolarios” con la presencia de los medios masivos de comunicación que difunden la “entregas de armas” y el regreso de las comunidades a la “institucionalidad democrática”.

La respuesta de los coordinadores generales es que tal decisión sólo puede tomarse en la base, en consulta a la organización —en ese momento en franca confrontación con el gobierno estatal— y con la Asamblea de Educadores y Educadoras. Se acuerda una

siguiente reunión para avanzar en la negociación. El temprano intento gubernamental de cooptación y utilización política con fines de contrainsurgencia no tiene cabida alguna en la organización ni en el colectivo. El análisis permite reconocer que el camino será difícil y que los usos y costumbres gubernamentales obstaculizarán permanentemente el camino de la negociación. Instituciones federales como la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y SECH, y otras del ámbito estatal como la Secretaría de Salud, están involucradas en la operación del Programa Cañadas con una lógica de control territorial mediante los Centros de Atención Social (CAS) y utilizando los proyectos productivos y de infraestructura social para golpear a las bases zapatistas y a las de las organizaciones independientes. Más allá de este análisis, el hecho anunciaba un período difícil para el Programa, una etapa de resistencia que se prolongaría por tres ciclos escolares ante la falta de voluntad política de las autoridades gubernamentales. Sin lugar a dudas, esa decisión de la organización y del colectivo por la resistencia activa en la construcción de una alternativa sería definitiva para consolidar su arraigo social en las comunidades y delinear su perfil autonómico.

Evidentemente, aunque el Programa no tiene reconocimiento de validez oficial y en cierto sentido se desarrolla fuera de los marcos de la legalidad institucional, es una iniciativa con legitimidad social que intenta dar una respuesta autogestiva a la problemática socioeducativa en Las Cañadas. Es importante señalar que el Programa ECIDEA no sólo incluía a comunidades de la ARIC UU-H, que también albergaba núcleos zapatistas, que en algunas comunidades se encontraban en situación de minoría y que optaban por coordinarse con las organizaciones independientes para responder a sus necesidades de gestión comunitaria.

Al cierre del primer ciclo escolar, la demanda general del Programa tenía que acotarse a necesidades urgentes como lo fue la certificación de 20 niños y niñas que concluían el nivel primaria. La presión por responder a esa necesidad llevó a la apertura de nuevos canales de concertación. Se inició entonces la negociación con el Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA), que aceptó aplicar un examen general de conocimientos como mecanismo para la certificación. Los niños y niñas se concentraron en la cabecera municipal de Ocosingo para realizar ese examen. Los resultados fueron satisfactorios: la aprobación de todas y todos con un buen nivel de aprovechamiento.

En el ciclo escolar 2000-2001, se intenciona un diálogo con la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SE). De este diálogo se logran sentar las bases para la firma de un primer convenio de colaboración con la SE, que permitirá reconocer las escuelas comunitarias del Programa –Centros de Investigación Infantil Comunitaria (CIIC)- como “escuelas particulares”. La salida encontrada no respondía los planteamientos del modelo establecido. Evidentemente, no se trataba de un reconocimiento como tal, sino de una medida para incorporar las escuelas al Sistema Nacional Educativo asignándoles claves y certificando los estudios de nivel primaria. De esa manera se resolvía parcialmente esa preocupación mayor, pero no se respondía a la exigencia de un reconocimiento como “escuelas públicas” autorreguladas por la estructura del Programa.

Un requisito importante para la firma del Convenio era contar con una figura legal. Por eso, el Colectivo agilizó los trámites ya iniciados para la constitución de una asociación civil, el colectivo de educadores y educadoras se presentará públicamente como Lumaltik Nopteswanej A.C.

Las elecciones del año 2000 permitieron una alternancia sin alternativa en el país. En Chiapas, la coalición encabezada por Pablo Salazar Mendiguchía logró conjuntar a sectores sociales importantes. Las organizaciones independientes se sumaron a la Alianza por Chiapas y desde entonces se conformaron en “bloques regionales”, aliados estratégicos del gobierno pablita. Sin lugar a dudas, la derrota electoral del priismo era un hecho histórico y el gobierno electo levantaba expectativas. Había un ambiente de júbilo entre las organizaciones sociales; desde la instalación del Concejo Plural Ampliado que gobernó el municipio de Ocosingo de 1994 a 1998, no se había logrado ningún triunfo electoral.

Con el cambio de gobierno en Chiapas, Lumaltik Nopteswanej estableció una nueva relación con la Secretaría de Educación del Estado. Se firmó un nuevo convenio, que tenía como propósito conjuntar esfuerzos y facilitar la gestión educativa en lo relacionado al reconocimiento y certificación de estudios en el nivel básico. Lumaltik Nopteswanej logró afianzar una línea autonómica en cuanto a la coordinación estratégica y operativa, la formación y nivelación académica de sus educadores, la creación y desarrollo de

alternativas de educación intercultural y la gestión de las escuelas comunitarias (CIIC).

El nuevo Convenio reconoce a las escuelas como "no particulares y dependientes del Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI)". Esa nueva coyuntura le permite al Programa ECIDEA avanzar en el proceso hacia el reconocimiento formal de la estructura organizativa y el modelo educativo.

Desde el ciclo escolar 2000-2001, tras la firma del convenio entre Lumaltik Nopteswanej y la Secretaría de Educación, Lumaltik-ECIDEA deja de ser jurídicamente una institución particular en el mapa educativo estatal y nacional, y pasa a ubicarse en la estructura de la SE como parte del PECI, pero sin perder su carácter autónomo y definiéndose para ello los ámbitos y competencias específicos de cada parte.

Los logros son importantes y alentadores al cierre de ese ciclo escolar: el reconocimiento de 21 escuelas comunitarias de primaria y 14 de preescolar que cuentan con registros y claves; la certificación del curso escolar en 35 escuelas comunitarias; el reconocimiento de todos los educadores-as comunitarios con apoyo de becas, a modo de nómina; y la aportación de materiales didácticos para las escuelas.

Los mayores esfuerzos de Lumaltik Nopteswanej y de ENLACE en su estrategia de gestión política se dirigen hacia la concertación con las instituciones educativas, pero no se pierde de vista la necesidad de articular esfuerzos para avanzar en los propósitos amplios de una educación intercultural. Obligado por las circunstancias y los límites de las negociaciones, el colectivo fue rediseñando su estrategia de gestión política e incorporando nuevos elementos. Los educadores y educadoras consideraron importantes la visibilización y posicionamiento del Programa en el ámbito de la educación indígena, de la educación intercultural bilingüe. Por ello se tomó la decisión de participar en diferentes foros y espacios relacionados con el tema y así poder difundir la propuesta del Programa. El colectivo y ENLACE decidieron involucrarse en la creación del Colectivo por una Educación Intercultural y en la organización del Congreso de Educación Intercultural Bilingüe como parte del comité organizador. Esos espacios permitieron proyectar los esfuerzos que se

tejian en el corazón de Las Cañadas.

El Programa fue ganando presencia en espacios de intercambio, formación y reflexión en torno a la educación intercultural. También le permitió conocer otras iniciativas reguladas por organizaciones indígenas y organismos civiles, y compartir con ellas los alcances y límites de la acción concertadora con las instituciones del Estado.

Un elemento importante en esa etapa de gestión política fue la movilización y la presión social. La ARIC UU-H se había integrado plenamente a la Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo (COAO). Tanto en las reuniones de coordinación como en los talleres de formación de educadores y educadoras se valoró la necesidad de sumarse a las negociaciones que la COAO mantenía con los gobiernos federal y estatal para poder incluir el tema de la educación en su agenda y, obviamente, las demandas particulares de la ARIC UU-H y del Programa ECIDEA. Aunque la dirección de la COAO manifestó su apoyo, realmente nunca se discutió ni se incluyó plenamente esta demanda en su agenda de negociación. La estrategia de la COAO combinaba la negociación política con la movilización y presión social. De hecho, había una fuerte tradición movilizadora de las organizaciones sociales que la integraban: las marchas, bloqueos carreteros y tomas pacíficas de la cabecera municipal fueron constantes de 1994 a 2000.

El Colectivo estaba consciente de que la lucha aislada tenía pocas posibilidades en un escenario adverso, donde los actores gubernamentales dirigían recursos y acciones para la desarticulación de las fuerzas sociales y la desmovilización de su base social. Los educadores y educadoras del Programa participaron activamente en movilizaciones y plantones organizados por la COAO. Por primera vez aparecerían mantas con demandas educativas durante las marchas indígenas en la cabecera municipal de Ocosingo. También lo hicieron en la marcha a la ciudad de México, que organizó la ARIC UU-H en el momento de mayor tensión con el gobierno del Estado. A las distintas exigencias del movimiento, se sumaron las demandas educativas del Programa ECIDEA.

El balance de esas movilizaciones no fue muy alentador en términos de resultados. Las demandas centrales y comunes de las organizaciones ocupaban la mayor atención en las negociaciones. La educación y otros temas pasaban siempre a segundo plano. Sin embargo, con la movilización y presión social de la COAO, se logró abrir mesas de diálogo y negociación en el tema educativo que, aunque no lograron consolidarse y tener continuidad, posicionaron las demandas del Programa y empujaron las negociaciones abiertas por el Colectivo desde otras instancias. Una de ellas logró sentar a las autoridades educativas del Estado con los representantes de la ARIC Independiente y Democrática en el Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI) y de la ARIC UU-H en el Programa ECIDEA. La buena voluntad en el discurso de las autoridades educativas del Estado no lograba expresarse en acuerdos concretos, pero permitía sentar bases de conocimiento mutuo y posicionar las demandas específicas. Como se ha señalado en párrafos anteriores, con el triunfo de la Alianza por Chiapas pudieron retomarse el conjunto de negociaciones iniciadas con las administraciones anteriores y tener un precedente importante para modelar una nueva relación con la esfera gubernamental.

De las calles de Ocosingo a las oficinas de las instituciones en Tuxtla Gutiérrez transcurrieron los primeros años de gestión política del Programa ECIDEA. A lo largo de estos años las acciones de negociación política, de articulación y movilización social se fueron combinando, pero sin perder de vista el arraigo social del Programa. Educadores, educadoras y coordinadores estuvieron presentes en las asambleas generales y regionales de la ARIC UU-H, en asambleas comunitarias y reuniones informativas. Sus aportes se extendieron más allá del campo educativo y pronto tuvieron un lugar importante en la orientación política de la organización. Se realizaron visitas permanentes a las comunidades que mostraban preocupación por la falta de reconocimiento o donde se vivían conflictos provocados por los maestros de SECH que intentaban dividir comunidades para introducir programas oficiales y asegurarse el sustento. El arraigo social pudo lograrse por varias razones. Una de ellas fue la socialización de la información; el ir y venir constante a las comunidades, llevando información sobre los avances y dificultades del Programa, escuchando y trayendo propuestas y demandas específicas; otra de ellas fue el alto de nivel de representación del colectivo de las necesidades y demandas comunitarias.

4.3 ECIDEA: hacia la incidencia en política educativa

A seis años de su nacimiento Lumaltik Nopteswanej define una nueva ruta crítica para reorientar la gestión política hacia la incidencia en política educativa. En este mismo proceso Lumaltik fortalece su arraigo social, impulsa el desarrollo de capacidades políticas y técnicas durante la gestión política y madura su visión incorporándose a un enfoque basado en el ejercicio de los derechos humanos.

ENLACE favorece el desarrollo de dicho enfoque, y puede observarse en la reelaboración de los objetivos de Lumaltik Nopteswanej desde el final de la primera etapa. En el año 2001, el colectivo de educadores y educadoras trabaja en la revisión y en la actualización de sus objetivos, dotándolos de nuevos significados. Por ejemplo, se empieza a hablar del reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas a definir y construir sus propias estrategias y propuestas educativas. Es hasta febrero del año 2002, durante el Taller de Evaluación y Planeación Operativa realizado en la cabecera municipal de Ocosingo, es cuando se acuerda una nueva redacción del objetivo específico relacionado con el reconocimiento del Programa: lograr el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas a su propia educación, y del programa por parte de la Secretaría de Educación. En el año 2003, Lumaltik en colaboración con ENLACE, intencionan una estrategia de incidencia en política educativa encaminada al logro de este objetivo. A continuación, se presenta una síntesis de este proceso.

Esta etapa transcurre en tiempos en los que la Secretaría de Educación Pública (SEP) y, en particular, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), intenta incidir en la sensibilización y en el posicionamiento de la educación intercultural como eje transversal en el modelo de educación nacional. Con competencias, ámbito de trabajo y presupuesto limitados, La Coordinadora promueve, difunde y promociona la educación intercultural bilingüe y las experiencias en construcción en el ámbito nacional, entre ellas la de Lumaltik-ECIDEA. La acción político-educativa se centra principalmente en promover la creación de universidades interculturales. Al menos una se crea y opera actualmente con

este enfoque de interculturalidad en el Estado de México. Acción polémica y muy debatida en los círculos académicos y de deliberación social.

Dentro de ECIDEA, son fortalecidos los espacios de cabildeo, formación, reflexión e intercambio de experiencias entre la sociedad civil y con el Estado: se crea el espacio de Incidencia Civil en Políticas Educativas, se desarrollan diplomados en educación intercultural en el ámbito nacional por medio de la Universidad Pedagógica Nacional, se realizan diversos foros y seminarios regionales y nacionales relacionados con este tema. Por otro lado, concluyen primeras fases de iniciativas nacionales, como el Congreso Nacional por una Educación Indígena e Intercultural, entre los años 2001-2004, y estatales, como el Colectivo de Educación Intercultural en Chiapas (2002-2004); y se abren otros, como el Consorcio Intercultural (2005).

Se avanza en el proceso de descentralización política de la educación en el Estado de Chiapas. El Secretario de Educación Estatal se sitúa como el responsable de toda los servicios educativos en el estado, asumiendo incluso la máxima responsabilidad de programas de federales, tal es el caso de todos los programas e instancias de la SECH. Se reconoce la alta deficiencia en la cobertura y en la calidad de la oferta educativa estatal, y accede a corresponder a la iniciativa de diálogo e interlocución de Lumaltik-ECIDEA, sin hacer efectivo aun su compromiso de corresponsabilidad política.

En este contexto, Lumaltik-ECIDEA, en colaboración con ENLACE, diseña y desarrolla una estrategia de incidencia en política educativa en el marco de la exigencia de los derechos de los pueblos indígenas. A continuación se describe esta estrategia, aun en desarrollo, destacando los elementos principales de la misma.

Se realizaron visitas permanentes a las comunidades que mostraban preocupación por la falta de reconocimiento o donde se vivían conflictos provocados por los maestros de SECH que intentaban dividir comunidades para introducir programas oficiales y asegurarse el sustento. El arraigo social pudo lograrse por varias razones. Una de ellas fue la socialización de la información; el ir y venir constante a las comunidades, llevando

información sobre los avances y dificultades del Programa, escuchando y trayendo propuestas y demandas específicas; otra de ellas fue el alto de nivel de representación del colectivo de las necesidades y demandas comunitarias.

Este modus operandi de Lumaltik Nopteswanej le permitió avanzar en su trabajo y en sus propósitos, e intencionar una segunda etapa. Como se reflejará en el siguiente apartado, la perspectiva de esta etapa es cualitativamente distinta. Es el paso de la gestión de demandas a la exigencia de los derechos humanos integrales. Las demandas específicas quedan subsumidas en el reclamo histórico de una nueva relación que afecte el conjunto de las políticas públicas, y que pasa necesariamente por la reconstitución del Estado mexicano para la inclusión plena de sus pueblos originarios. Es una etapa en la que Lumaltik-ECIDEA transita de propiciar una gestión educativa a intencionar una estrategia de incidencia en política educativa. Es el paso de la gestión de demandas a la exigencia de los derechos humanos integrales. Las demandas específicas quedan subsumidas en el reclamo histórico de una nueva relación que afecte el conjunto de las políticas públicas, y que pasa necesariamente por la reconstitución del Estado mexicano para la inclusión plena de sus pueblos originarios.

En noviembre de 2003 Lumaltik realiza un análisis político de su mapa de actores y relaciones, tomado como marco de referencia la consecución de los propósitos fundamentales de la institución. Es un ejercicio que permite tener una lectura política del momento y del estado de cada relación, así como analizar en profundidad las posiciones, intereses y necesidades de cada actor. Un ejercicio básico para que Lumaltik pueda dirigir con mayor solidez y seguridad las distintas relaciones y encaminarlas al logro de sus objetivos. A raíz de este análisis, se valora la necesidad de intencionar y desarrollar una estrategia de incidencia con la CGEIB. Para ello, se concertó una primera reunión con Silvia Schmelkess, Coordinadora de la CGEIB, el 15 de enero de 2004 en San Cristóbal de las Casas. En esta primera reunión se abordaron los siguientes puntos:

1. Balance y retos del proceso de construcción del Programa ECIDEA a seis años de su nacimiento;

2. Revisión y análisis de su relación con las instituciones educativas en los niveles estatal y federal

3. Contexto institucional y caminos hacia el reconocimiento formal de la propuesta educativa;

4. Definición de un nuevo esquema de colaboración entre la Coordinación Nacional y Lumaltik Nopteswanej.

En relación con el último punto, Lumaltik propuso a la Coordinación un esquema de colaboración para los próximos tres años que permitiera lograr los siguientes objetivos:

1) contar al cumplimiento del período (2004-2006) con un Modelo Autónomo de Educación Intercultural Generalizable de calidad en activo;

2) lograr que las instancias educativas estatales y federales reconozcan formalmente el modelo autónomo ECIDEA y la institución educativa Lumaltik Nopteswanej.

El interés de ambas instituciones es colaborar en un proceso de actualización del modelo de educación intercultural ECIDEA con la finalidad de que la experiencia integral pueda aportar a la construcción de otros modelos interculturales en el sistema educativo nacional. Además, el interés de Lumaltik es obtener un reconocimiento formal del modelo autónomo ECIDEA, así como el ejercicio de la responsabilidad completa del Estado para con el programa de educación en el marco de la autonomía de la institución.

A partir de entonces, ambas partes acordaron crear una instancia interinstitucional llamada Coordinación Interinstitucional, con representantes de ambas organizaciones, de otras instituciones invitadas y personalidades que, bajo la coordinación de la CGEIB y de Lumaltik, diera seguimiento al desarrollo del trabajo.

Un elemento principal de esta estrategia de incidencia es la fuerte participación de Lumaltik

en espacios de articulación en el ámbito estatal, nacional e internacional. En lo que se refiere al estado de Chiapas, Lumaltik participa en el Comité Promotor del Segundo Congreso de Educación Indígena e Intercultural, que se celebró en el año 2007, como parte del equipo organizador de la región sureste en Chiapas. Desde su proceso de construcción y actualización de la práctica educativa, en estos espacios Lumaltik aporta a la reflexión y al debate acerca de la construcción teórico-práctica de educación intercultural. En el ámbito nacional, Lumaltik y ENLACE participan activamente en espacios de articulación, construcción e incidencia. Entre ellos destacan, el Espacio Nacional de Incidencia Civil en Política Educativa, el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y el Consorcio Intercultural. En el ámbito internacional, Lumaltik y ENLACE participaron como ponentes en el primer Encuentro Internacional de Pueblos Indígenas de América Latina celebrado en el mes de agosto del año 2005 en Porto Alegre, Brasil, en el apartado de propuestas de educación autónomas. Además visitaron y conocieron las experiencias de educación popular del Movimiento sin Tierra en Brasil. Así mismo, conocieron de cerca las experiencias educativas de los Congresos de Educación Intercultural Bilingüe de Bolivia, en una estancia de intercambio de tres semanas en el mes de agosto y septiembre del año 2005. En el año 2006, ambas organizaciones participaron en el VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe celebrado en Cochabamba, Bolivia, y en el Encuentro Continental de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Abya Yala celebrado en La Paz, Bolivia.

Lumaltik-ECIDEA se ha convertido en una instancia referente en la construcción de modelos de educación intercultural en México. Ha logrado ser cierta autoridad en el ámbito educativo y representatividad. Las actividades de articulación e intercambio de experiencias en México y en la región latinoamericana permiten que Lumaltik reflexione y aprenda de las mismas, y aporte a la construcción y actualización de su modelo. De la misma forma, le permite estar en los centros de debate y de construcción de educación intercultural y autonomía en ambos ámbitos. En esta segunda fase, Lumaltik ha fortalecido con poder de convocatoria y propuesta, solidez y proyección su participación en espacios de articulación, fundamental para madurar la efectividad de su incidencia en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

4.4 El currículo de ECIDEA, espacio de creación comunitaria

El *Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo* se fundamenta en una concepción educativa intercultural que articula, de manera crítica y creativa, la cultura indígena con los conocimientos y valores de otras culturas, creando así las condiciones para el desarrollo de las niñas y niños en una integración armónica con la comunidad y en un diálogo intercultural entre la cultura maya y los diferentes pueblos con los demás grupos sociales que conforman el país.

La idea de una *nueva escuela comunitaria* surge de la concepción indígena de la comunidad y territorio que constituyen el espacio de los ciclos vitales, y que forman parte de su conciencia, de su ser y de su vivir en comunidad, de esta manera se apropian e integran los ciclos socio naturales, que son la base de la vida indígena y por lo tanto, son fundamento de la educación: una educación en la vida y para la vida. Así, por ejemplo, en torno al ciclo de la milpa se desarrolla un proceso educativo; en la "pedagogía de la milpa", los padres integran a sus hijos a la comunidad total, transmiten de forma oral y práctica saberes y valores ancestrales, acumulados en la micro historia local. La escuela no puede agotar el espacio educativo total de la comunidad. En la *Comunidad Educativa total*, la milpa, el cafetal, el solar, la casa de salud, la asamblea comunitaria, la ermita y la escuela están integradas y son componentes de dicho espacio. En torno a ellos se desarrollan procesos educativos con tiempo y formas pedagógicas específicas. La asimilación de conocimientos, valores y habilidades, se expresará en la creación artística y tecnológica, y en el trabajo familiar, grupal y comunitario.

La escuela es entendida también como "casa de todos" como "casa común" de las niñas y niños, pero también del resto de la comunidad. Y si la escuela es "casa común" entonces debe pensarse y organizarse como se piensa y se organiza cualquier casa, en sus espacios y actividades. En la comunidad tseltal, la casa y el solar (sitio para la poliaactividad familiar y el policultivo) están integrados y son el núcleo de la unidad de producción que sustenta la reproducción social de la familia campesino – indígena.

Visto de esta manera, la escuela (el espacio escolar) debe pensarse como "la casa común en el jardín de policultivos" (jardín de frutales, hortalizas, café, caña de azúcar, flores, plantas medicinales y otras especies nativas).

La metodología educativa que propone el **Programa ECIDEA** ha sido diseñada por un grupo de educadores - investigadores indígenas, con la participación de niñas y niños y de toda la comunidad. Con la **Metodología de Planeación Cotidiana o Método en Espiral o Puy**, se logra la integración de los *contenidos nacionales* planteados en el currículo de los programas educativos oficiales, *contenidos universales*, provenientes de otras culturas, con los *contenidos propios* que expresan la especificidad del medio sociocultural y natural en el que se desarrollan las comunidades indígenas de la Selva. Esta articulación permite la construcción y apropiación colectiva de los conocimientos, habilidades y valores necesarios para la integración – reproducción de la vida comunitaria y el fortalecimiento de la identidad cultural, en el diálogo con los otros grupos y culturas de la sociedad.

CONCLUSIONES

1. La crisis de los modelos educativos: educación pobre para poblaciones pobres

Vivimos una crisis sin precedentes en la historia de la humanidad y del planeta tierra. La confluencia de numerosas crisis (ecológica, alimentaria, económica-financiera, energética, laboral, política) nos hace reconocer su carácter sistémico. Como en otros momentos, el sistema capitalista muestra sus contradicciones y su propia capacidad de recuperación; sin embargo, podemos constatar la mayor recurrencia y virulencia de estas crisis cíclicas. Como siempre, sus efectos más perversos son sufridos por las mayorías empobrecidas y marginalizadas en nuestras sociedades.

La globalización económica, sostenida en la especulación financiera, el libre mercado y la privatización de las políticas públicas, impacta en todas las sociedades. Hablamos de una globalización hegemónica que impone una dirección política y de pensamiento, determinada por corporaciones multinacionales, los gobiernos del G8, intelectuales conservadores y medios masivos de comunicación. La globalización no sólo impone patrones de producción y consumo que son insostenibles; en el plano sociocultural, tiende a privatizar los sistemas educativos en todos sus niveles y modalidades, no sólo con el propósito de mercantilizar y lucrar con este derecho fundamental de las personas, sino como medio para imponer un modelo monocultural y de pensamiento único que homogeneice las formas de vida en un mercado global y asegure el predominio de la cultura occidental sobre la pluralidad de sistemas culturales.

Como en la mayoría de los países latinoamericanos y caribeños, en México, la crisis financiera ha profundizado la crisis de sus sistemas educativos, mostrando su incapacidad para resolver los históricos problemas de inequidad en el acceso, la calidad y la eficiencia terminal de los servicios educativos, principalmente para las comunidades de los pueblos indígenas. En el *Panorama de la Educación 2010*, informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se señala que "el 45 por ciento de los pobres de entre 15 y 19 años en México no estudian ni trabajan".

La crisis agrava las condiciones de precariedad en la que vive la población indígena. Las niñas, niños y jóvenes se ven forzados a desertar de las escuelas para incorporarse al mercado del trabajo informal y aportar al sustento de sus familias. El desmantelamiento de facto de la educación pública y la disminución deliberada de los presupuestos, imposibilitan la realización de los objetivos en materia de acceso, cobertura y calidad educativa. Las condiciones de desnutrición y enfermedad explican el menor aprovechamiento escolar de la población indígena respecto al conjunto de la sociedad.

El sistema educativo, pese a los logros alcanzados en estándares de matriculación en la escuela primaria, no tiene capacidad de dar acceso a los más pobres y para contrarrestar la deserción y el rezago educativo. Así lo reveló el informe final del relator especial sobre el Derecho a la Educación de Naciones Unidas¹⁰⁶, Vernor Muñoz, señalando que en México entre 1 y 2 por ciento de la población de seis a 11 años no acude a la escuela ante la incapacidad del sistema nacional para ofrecer formación primaria en comunidades rurales pequeñas o aisladas, así como a niños migrantes o discapacitados.

Los servicios educativos en el país no toman en cuenta que 70 por ciento de las comunidades rurales tiene apenas 100 habitantes, lo que deja a estas localidades "sin oportunidades educativas o bien a cargo de facilitadores o promotores, contratado o becados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo, quienes imparten clases en escuela multigrado, muchas veces en instalaciones en muy mal estado y sin servicio de saneamiento adecuado"¹⁰⁷. A esto se suman la deserción escolar, pues como parte de sus conclusiones, destaca que en el ciclo escolar 2006-2007 la tasa de deserción en primaria alcanzó 1.5 por ciento en escuelas públicas, mientras en las privadas fue 2.1 por ciento. En secundaria, al menos 7.8 por ciento de los alumnos inscritos en planteles públicos desertan, en contraste con 1.9 por ciento en escuelas particulares. Esto implica que "alrededor de ocho de cada 100 alumnos de primarias y secundarias públicas abandonaron la escuela, y casi dos de cada 100, en los planteles privados".

¹⁰⁶ El informe fue presentado públicamente el 16 de junio de 2010, luego de una visita oficial a México del 8 al 18 de febrero.

¹⁰⁷ Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010, Informe español, Madrid 2010

El mismo informe explica que cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación indican que de cada 100 alumnos que ingresan a la primaria, sólo 66 concluyen en el periodo normativo, mientras que la deserción en la educación media superior alcanza un 16 por ciento. A pesar de la amplia oferta de becas y programas de apoyo para procurar la retención, el Estado no ha generado condiciones que garanticen la trayectoria exitosa a lo largo de todo el proceso educativo de las personas.

La educación intercultural y bilingüe funciona más como una medida compensatoria que como una política para la superación de las asimetrías educativas y para el reconocimiento y el diálogo recíproco y horizontal de las diferencias culturales. La Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe, creada en 2002, ocupa una posición marginal en el organigrama del sistema educativo mexicano, sin presupuesto ni facultades para avanzar en la transversalización de la interculturalidad y el bilingüismo en las políticas y programas educativos.

En los contextos indígenas, el ejercicio de los derechos lingüísticos en las escuelas es prácticamente nulo, pues la lengua o el idioma materno sólo es considerado como vehículo para el aprendizaje de los contenidos de la currícula nacional. No se emplea como un medio efectivo para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos propios y de aquellos que integran la currícula nacional.

Sin embargo, la crisis del sistema educativo va más allá de la crisis financiera internacional. Está conectada a la institucionalidad educativa oficial, colonizada por intereses de grupos de poder y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La alianza electorera entre Felipe Calderón y Elba Esther Gordillo comprometió el futuro de la educación en México. La reforma de 20 artículos de la Ley General de Educación (LGE) que otorga el marco legal a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) y da un carácter constitucional a medidas que no fueron consensuadas con los actores del sistema educativo, son resultado de este pacto político entre la cúpula del gremio y el Ejecutivo federal. En lugar de emprender la transformación necesaria en las estructuras de mando y las normas reglamentadas y usuales de operación técnico-administrativo del sistema educativo, el actual régimen ha consolidado la injerencia sindical en estos aspectos claves.

Datos arrojados por distintas fuentes informativas muestran la gravedad de la corrupción e ineficiencia de la burocracia educativa controlada por el SNTE. A principios de este año la Auditoría Superior de la Federación (ASF), al revisar las cuentas de la SEP de 2008, encontró que había 134 millones de pesos que se gastaban en el pago de 670 comisionados del SNTE y que los jefes de este sindicato repartían 13 mil 544 becas a su antojo y sin ninguna regulación ni rendición de cuentas¹⁰⁸. Es tal el desperdicio de recursos y el descontrol de las finanzas de la SEP que, a la fecha, no se sabe con certeza la orientación precisa de su gasto. Por ejemplo, se desconoce por qué el programa más grande de la SEP, que es el Fondo de Aportación para la Educación Básica y Normal (FAEB), ha tenido un crecimiento de 52% entre 2009 y 2010. Los principales rubros en el presupuesto nada tienen que ver con las labores relacionadas con la enseñanza, con el mejoramiento de la práctica docente o con la igualdad y calidad del ejercicio del derecho a la educación para todos.

La educación y la cultura no son prioridades en las agendas del gobierno federal y de la actual legislatura. La prioridad en el proyecto de presupuesto para 2011 es alimentar una guerra muy costosa cuyos orígenes son poco claros y cuyos resultados más tangibles hasta ahora incluyen haber llenado de miedo y sangre a todo el territorio nacional. Los recursos para seguridad prevén un aumento de 19 mil 609 millones de pesos. Este incremento representa por sí mismo casi el doble de todo el presupuesto para la cultura previsto por la SEP para el próximo año. El presupuesto para seguridad propuesto para 2011 (115 725 millones) es superior a las asignaciones previstas por la SEP para la educación media superior y superior en conjunto (103 267 millones). Lo anterior confirma que la prioridad de la actual administración está en continuar una guerra interna que ha dejado ya más de 28 mil víctimas y que absorbe cuantiosos recursos, dejando en la última prioridad a la educación y la cultura.

Si bien, la crisis del sistema educativo requiere de una inversión creciente en el sector y de que el Estado recupere su carácter constitucional de representante del interés general, los cambios profundos requieren de la participación y la incidencia de la sociedad civil. Por eso, resulta urgente desarrollar las bases jurídicas para el reconocimiento de movimientos

¹⁰⁸ El Universal, 1/04

sindicales y sociales de educación con principios autónomos y plurales, pero también para impulsar un proceso amplio de consulta a la sociedad civil, respecto a las necesidades y desafíos de la calidad de la educación en una reforma profunda.

La visión de la educación como “palanca del desarrollo” y de la transformación social es fundamental. Las comparaciones internacionales muestran que el haber incidido de forma sistemática y desde visiones de mediano y largo plazos en reformas educativas sustanciales impacta de manera positiva en la cohesión social y en el mayor desarrollo económico, en una mayor legitimación del Estado y en el fortalecimiento general de las instituciones¹⁰⁹. Es fundamental cambiar la manera de medir el desarrollo y darle una nueva dimensión al bienestar, evitando repetir los parámetros tradicionales como crecimiento del PIB, déficit fiscal o de la inflación, incluyendo indicadores como la renta personal, el reparto equitativo, el consumo, la salud, la organicidad ciudadana y la educación. Sin estos cambios, se corre el riesgo de hacer ajustes educativos que respondan a la continuidad del modelo económico y a una concepción del desarrollo basada en indicadores macroeconómicos, cancelando reformas que respondan a las necesidades reconocibles de la sociedad.

Los resultados de los estudios sobre las capacidades y conocimientos de alumnos y maestros, realizados año con año, dan cuenta del sistemático abandono del sector y de la falta de reformas sustanciales, pues aunque ha habido varias modificaciones legislativas, no se han definido programas para acometerlas desde las aulas y las escuelas. La tendencia dominante sigue siendo evaluar por evaluar, controlar recursos y reproducir una visión cortoplacista, que se refleja en el cambio constante de titulares de las distintas Secretarías de Educación, quienes se instalan en ellas con negligencia y baja altura de miras.

En el documento “Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México”, la OCDE hace 15 recomendaciones a la SEP entre las que destaca el papel de los maestros en la aplicación de mejores prácticas formativas, pero también la necesidad de robustecer los liderazgos y la gestión escolar. Por ello incluye como parte fundamental de la autonomía

¹⁰⁹

Véase, por ejemplo, el reciente estudio editado por Simon Schwartzman y Cristian Cox, *Políticas Educativas e Coesao Social –uma agenda latinoamericana–*, Editorial Elsevier, Brasil, 2010.

escolar que se permita a los directores de los colegios "contratar y despedir" a los profesores, así como demandar que los cargos directivos se asignen por concurso de oposición. Sostiene también que la aplicación de sus sugerencias, entre las que se incluye fortalecer los consejos escolares, a los que se debe otorgar "poder e influencia real sobre aspectos importantes" de la escuela, demandará un "gasto adicional" que deberán cubrir la SEP y los estados.

Es evidente que falta mucho que hacer para resolver los pendientes estructurales más graves y nadie podría estar satisfecho con lo obtenido en materia educativa. Sin embargo, la urgente reforma de la educación sigue siendo concebida por los responsables estatales como una variable dependiente de la economía o como un instrumento para aumentar la productividad y la competencia, sin ver la enseñanza en su dimensión integral como articuladora de la vida social. En el otro extremo se ve el uso y usufructo del sistema educativo nacional como una fortaleza política que puede usarse a discreción para apuntalar al gobierno. En consecuencia, persisten el analfabetismo, la inutilidad práctica de la enseñanza, la nulidad de la escuela como forjadora de la ciudadanía, la cancelación del papel del maestro en la comunidad y la perversión de las estructuras sindicales.

Es importante reconocer algunos esfuerzos que surgen en las "grietas del sistema educativo". Por ejemplo, el Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura, elaborado por maestros del estado de México, Distrito Federal, San Luis Potosí, Morelos, Puebla, Michoacán, Guerrero, Tlaxcala y Guanajuato, animados por el Comité Ejecutivo Nacional Democrático del SNTE con el que buscan contrarrestar los postulados de la ACE y la "reforma curricular integral de la educación básica centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias". Con este Programa alternativo buscan implementar en todo el país una nueva forma de educación por medio de la cual resalten la enseñanza de ciencia, cultura, y lecto-escritura, basados en los principios de la educación gratuita, laica y universal.

Sin embargo, iniciativas como esta no suplantán la necesidad de una reforma educativa integral que considere la elaboración de un currículo nacional para el nivel básico, en reconocimiento de la diversidad sociocultural del país de tal manera que garantice la equidad y la calidad de la enseñanza para todas y todos, y a la vez prevea las necesidades

de las distintas modalidades organizadas para lograrlo y una formación docente inicial y continua consecuente, que asegure la incorporación paulatina y cuidadosa de los cambios necesarios a largo plazo.

2. *Lumaltik Nopteswanej y el arduo camino de una reforma educativa integral desde abajo*

Como hemos señalado en el apartado anterior, un cambio profundo en la educación básica requiere un replanteamiento sustancial de las bases legales y normativas que regulan las atribuciones y funciones del SNTE. Requiere que la SEP asuma sus obligaciones constitucionales y facultades inalienables en lugar de renunciar a ellas ante los intereses particulares de la organización sindical y otras entidades privadas, y garantice la participación efectiva de todos los actores sociales involucrados en la gestión del sistema educativo.

En este contexto de profundización y ampliación de la crisis a todas las esferas de la vida social y de la educación en particular, en junio de 2010 en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, se llevó a cabo el Foro Binacional "La educación intercultural y la crisis mundial. Impactos, retos y alternativas en Guatemala y México", en el que actores de la sociedad civil guatemalteca y mexicana manifestaron la necesidad de construir nuevos paradigmas y modelos educativos desde y para los pueblos, sostenidos en la superación de las desigualdades socioeconómicas y en el reconocimiento, diálogo y enriquecimiento mutuo de las diferencias culturales. El Foro Binacional afirmó "el potencial transformador de los modelos de educación intercultural que son construidos con la participación de toda la sociedad y como posibilidad de un futuro plural"¹¹⁰.

Contra la ideología neoliberal que impone un modelo de pensamiento único y proclama el fin de la historia como la inviabilidad de futuros posibles para la humanidad, emergen en nuestros países numerosas voces y experiencias que constituyen el germen de un proyecto

¹¹⁰ Conclusiones del Foro Binacional "Otros modelos educativos desde los pueblos y para los pueblos son posibles", San Cristóbal de Las Casas, 2010, p. 1.

alternativo de sociedad. En el campo de la educación, la sociedad civil también propone y construye un Proyecto Educativo Alternativo con múltiples manifestaciones. Las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas y otras comunidades políticas, religiosas y culturales, trabajan intensamente en el desarrollo de alternativas educativas que conciben la interculturalidad como un proyecto ético, cultural y político para la transformación de las actuales relaciones de dominación entre pueblos y culturas.

En el contexto de crisis del sistema educativo nacional y de construcción de alternativas educativas se desarrolla la propuesta política y pedagógica del Programa ECIDEA. Como muchas otras experiencias, ECIDEA exige un marco de legitimidad jurídica, referido a la ley, y fortalece su legitimidad social como alternativa educativa viable en la región de Las Cañadas de la Selva Lacandona, y su legitimidad política como expresión del ejercicio de los pueblos indígenas a la autodeterminación.

Para las comunidades tseltales y el colectivo de educadoras y educadores que conforman Lumatik Nopteswanej, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye un proyecto político y pedagógico con implicaciones de transformación sociocultural y económica, que cuestiona los actuales regímenes políticos de nuestros países y abre paso a nuevos Estados de base multinacional, pluricultural y multilingüe. Por tanto, se trata de una educación política y crítica, cuya acción pedagógica debe favorecer el reconocimiento y superación de las asimetrías sociales, económicas y políticas como condición para un diálogo horizontal de las diferencias culturales, sostenido en la aceptación, respeto y enriquecimiento mutuo de las diferencias.

Por eso, *Lumatik Nopteswanej* se entiende como actor político y ha definido objetivos de incidencia en el campo de las políticas educativas. Parte de reconocer que la educación intercultural sólo es posible mediante una política de participación efectiva de todos los actores involucrados, procurando mecanismos que garanticen el involucramiento de quienes generalmente son excluidos en la toma de decisiones que les afecta directamente: las niñas y los niños, jóvenes y adultos mayores. Una política educativa de este tipo, no sólo requiere presupuestos y mecanismos para la desconcentración administrativa, implica una nueva institucionalidad que descentralice y distribuya la toma de decisiones, fortaleciendo los órganos de participación social y su autonomía. Una auténtica política de

educación intercultural, supone la redistribución del poder político y económico, hoy concentrado en la burocracia sindical que controla el aparato de educación pública.

3. Logros, limitaciones y aprendizajes

En marzo de 2009, *Lumaltik Nopteswanej* y ENLACE realizaron una reflexión profunda en torno a su experiencia y su propuesta de incidencia en política educativa. Las y los participantes en este ejercicio pudieron identificar tres etapas con logros, limitaciones y aprendizajes respecto a su práctica de incidencia política. En el capítulo anterior se ha profundizado en las dos primeras etapas sin incluir el último balance realizado en forma participativa por las y los educadores. Hacemos una recapitulación breve de dichas etapas para profundizar en los desafíos que hoy enfrentan la organización de educadores y su base comunitaria.

Primera Etapa (1997 a 2001)

El contexto está marcado por la estrategia de contrainsurgencia y las políticas de desgaste integral de comunidades y organizaciones indígenas durante el gobierno estatal de Roberto Albores Guillén. En Las Cañadas de Ocosingo se viven acciones represivas como el desmantelamiento de municipios autónomos zapatistas y la persecución de dirigentes y militantes de las organizaciones independientes. La ARIC UU-H enfrenta el hostigamiento de la fracción oficial (ARIC UU-Oficial) que cuenta con el respaldo abierto de funcionarios y seguridad pública de la administración estatal. En este ambiente de contradicción con las instituciones del Estado, las organizaciones independientes lograron mantener una cohesión social y política que les permite enfrentar acciones represivas.

En 1998 se producen los primeros acercamientos a Servicios Educativos para Chiapas en demanda del reconocimiento del Programa. La aparente apertura para el diálogo se torna en una intentona de cooptación del Programa por parte de esta dependencia gubernamental. El Programa se mantiene en una lógica de resistencia y crea las condiciones básicas de su autogestión y autonomía. El gobierno se ve forzado a dar un reconocimiento mínimo a las escuelas autónomas mediante claves de escuelas particulares y a otorgar los primeros certificados de estudios básicos a nivel primaria. Este periodo concluye con el triunfo electoral de la coalición Alianza por Chiapas, que posibilita la

alternancia en el gobierno del estado y la asunción de Pablo Salazar Mendiguchía.

Para Lumaltik Nopteswanej, la alternancia permitió la firma de un primer Convenio de Coordinación con la Secretaría de Educación en el 2001, que incluyó demandas básicas como el reconocimiento de escuelas comunitarias como parte del Proyecto Educador Comunitario Indígena (PECI); el otorgamiento de becas a las y los educadores sin imposición de criterios étnicos; la dotación de materiales didácticos para las escuelas y libros de texto gratuito para niñas y niños. Este convenio creó condiciones distintas para el desarrollo del programa, pero al mismo tiempo, impuso una serie de limitantes administrativos y controles para la ampliación territorial con la integración de más comunidades al Programa.

Los principales aprendizajes del periodo son la necesidad de construir una legitimidad social y política de base territorial, como soporte de cualquier acción de relacionamiento y de incidencia en las esferas gubernamentales. Igualmente importante fue la capacidad de movilización de las y los educadores y el establecimiento de vínculos con organizaciones sociales y civiles con experiencias y aportes en el campo de la educación de los pueblos indígenas. Es también el periodo de mayor elaboración metodológica del Programa, pues era un requisito para lograr su reconocimiento por parte de las instituciones del Estado.

Segunda Etapa (2002 a 2006)

A partir de la firma del Convenio de Coordinación, durante la alternancia de los gobiernos federal y estatal, se generan mejores condiciones para el desarrollo del modelo de educación intercultural bilingüe impulsado por *Lumaltik Nopteswanej*, en términos de la apropiación de las y los educadores y de su puesta en marcha en las comunidades vinculadas al Programa.

Es un periodo caracterizado por la participación intensa de *Lumaltik Nopteswanej* y de ENLACE en la conformación y desarrollo iniciativas de articulación orientadas al fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe. Ejemplo de ello son la creación del Colectivo por una Educación Intercultural en Chiapas y del Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural que continúa hasta nuestros días. También se participó en el espacio de Incidencia Civil en Educación (ICE). Gracias a la colaboración

con el Bachillerato Bartolomé de Las Casas, ubicado en Guaquitepec, municipio de Chilón, la mayor parte de las y los educadores lograron concluir sus estudios de nivel bachillerato e ingresan en la licenciatura en educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con sede en la cabecera municipal de Ocosingo.

En la lógica del reconocimiento integral del Programa, *Lumaltik Nopteswanej* enfrenta las lógicas centralizadas de una institucionalidad oficial colonización por el SNTE, quien de facto mantiene el control de las decisiones políticas. Los primeros intentos de interlocución con la Dirección General de Educación Indígena fueron bloqueados por la burocracia sindical. Se vio entonces la oportunidad de dialogar con la recién creada Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que mostró interés y seriedad en favorecer el reconocimiento del Programa ECIDEA como modelo autónomo de educación intercultural bilingüe generalizable. Para ello se conformó una comisión interinstitucional que trazó una ruta para avanzar en la dirección del reconocimiento integral del Programa, a partir de la actualización de su propuesta curricular. Los límites de esta comisión estaban impuestos por la posición marginal que la CGEIB juega en el organigrama de la SEP.

Este periodo está marcado por la cooptación de dirigentes sociales y el desarrollo de políticas y prácticas de control clientelar por parte del gobierno de Pablo Salazar, que terminan por desmovilizar a las organizaciones independientes y desdibujar su proyecto político autonómico. La ARIC UU-H y la mayor parte de las organizaciones que integraban la Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo (COAO) no quedaron exentas de esta dinámica neocorporativa. *Lumaltik Nopteswanej* logró mantener su postura autónoma y apostó al fortalecimiento de sus capacidades autogestivas. Sin embargo, la imposición y sujeción a normas administrativas rígidas fue reclamando de mayores esfuerzos de su directiva, que en algunos momentos se vio forzada a desatender las prioridades políticas y de formación integral del conjunto de actores educativos del Programa ECIDEA. Como resultado del desdibujamiento político de las organizaciones sociales, se produjeron numerosas fracturas en el tejido comunitario y escaló la conflictividad entre organizaciones indígenas con posturas diferentes. Esta situación afectó también la vida del Programa ECIDEA, pues las divisiones intracomunitarias alentaron la multiplicación de programas educativos que empezaron a competir entre sí.

A partir de su propia experiencia de interlocución con instituciones educativas, *Lumaltik Nopteswanej* y ENLACE comprendieron los límites reales de una estrategia de incidencia en política educativa, definiendo objetivos básicos de mantenimiento y mejoramiento de los términos de colaboración para salvaguardar los márgenes de autonomía logrados al interior de la estructura del PECl. Pese a la carga de requerimientos burocráticos y al ambiente político de corporativización de las organizaciones independientes, *Lumaltik Nopteswanej* logró mantener su propia agenda de gestión política y educativa durante el sexenio de los gobiernos de la alternancia.

Se afianzó la idea de una estrategia de incidencia vinculada a un movimiento social amplio legitimado por su política y práctica ética, su base social y su capacidad propositiva en materia educativa.

Tercera Etapa (2007 a 2010)

Se trata de la etapa actual en el proceso constructivo de *Lumaltik Nopteswanej*, coincidente con la continuidad de los llamados gobiernos de la alternancia sin alternativa. En Chiapas, el proyecto de cambio encabezado por Pablo Salazar fue desplazado por un proyecto de poder cuyo interés último fue garantizar su continuidad en el aparato de poder a través de Juan Sabines Guerrero. En el ámbito federal, tras un proceso electoral que cuestiona su legitimidad, Felipe Calderón Hinojosa asumió la presidencia en la lógica de profundización de las políticas regresivas y represivas iniciadas durante la administración de Vicente Fox.

Los cambios en las administraciones federales rompieron con la continuidad de la interlocución política y fue preciso iniciar prácticamente de cero. En sustitución de Silvia Schmelkes al frente de la CGEIB, Fernando Salmerón apostó a un modelo de relacionamiento limitado a fortalecer aspectos pedagógicos de las experiencias de EIB, sin generar compromisos reales con los procesos de organización y gestión autónoma. En el ámbito estatal, Javier Álvarez asumió la SE en sustitución de Alfredo Palacios, quien mostró una actitud de apertura y sensibilidad a las propuestas planteadas por entidades como *Lumaltik Nopteswanej*. El cambio se ha reflejado en un endurecimiento de las medidas de control y sujeción administrativa, imponiendo criterios que excluyen a educadores que han concluido sus estudios de nivel bachillerato y que favorecen la

corporativización sindical de los proyectos autónomos.

Durante este período se acentúan las lógicas y formas de control gubernamental de las comunidades y organizaciones en Chiapas, pero también se producen quiebres ante la decisión de grupos y fracciones que apuestan a una relación de mayor control social del aparato de poder, recuperando sus principios autonómicos y el proyecto de cambio social que les dio vida.

Lumaltik Nopteswanej ha logrado consolidar su protagonismo como actor social en el campo de la educación de los pueblos indígenas y de la interculturalidad. Su presencia y aportes tanto en foros latinoamericanos y nacionales como en espacios de articulación con fines formativos y de interlocución política, lo colocan como un actor referente, sólido en sus principios políticos y pedagógicos y con un acumulado importante de prácticas y experiencias de base que es necesario recuperar y dinamizar; además de contar con el Centro Puy en el ejido Macedonia, un espacio físico para impulsar alternativas educativas en la región de Las Cañadas.

La organización vive una mayor tensión con la dirigencia de la ARIC UU-H, subordinada a los intereses de grupos de poder en el gobierno y cada vez más distante de una base social debilitada y sin orientación política. Su legitimidad social y política le permite mantener autonomía en la toma de decisiones y en la gestión operativa frente a la ARIC UU-H y la burocracia educativa. Sin embargo, la gestión administrativa de la matrícula escolar tiende a concentrar mayores esfuerzos de su coordinación general y regional, que tiende a desatender su relacionamiento con las comunidades y sus estructuras de gobierno.

Es indudable que el proceso de maduración política y organizativa de *Lumaltik Nopteswanej* ha implicado un desgaste importante del colectivo y de su estructura organizativa. El Programa ECIDEA es una de las pocas experiencias educativas en México y América Latina que ha logrado mantenerse por más de 10 años en un esquema de autogestión y autonomía y sin perder su capacidad de propuesta.

4. Retos y/o oportunidades para ECIDEA

Los desafíos también son mayores. *Lumaltik Nopteswanej* enfrenta la crisis del relevo generacional en su directiva, dificultado por la desatención a los procesos de formación y apropiación práctica del proyecto político y pedagógico en las nuevas y nuevos educadores comunitarios. Los cargos estratégicos en materia directiva y formativa están concentrados en el grupo de educadores que inició el proceso en 1997, y que si bien representa una fortaleza, manifiesta también un riesgo respecto a la continuidad del proyecto y su efectividad como alternativa educativa para las comunidades en sus procesos de desarrollo autónomo.

Para ello, es fundamental iniciar un proceso formativo integral para todas y todos los miembros de la comunidad educativa y de creación de herramientas didácticas que faciliten la práctica de las y los educadores comunitarios. Con apoyo de ENLACE, en 2009 se han dado los primeros pasos para impulsar esta re-vitalización del proyecto político y pedagógico en toda la comunidad educativa. Este proceso requiere de un esfuerzo inicial de sistematización del proceso de construcción del Programa ECIDEA, en la lógica de recuperación, revalorización y apropiación efectiva y comprometida de su memoria histórica y de su proyecto político y pedagógico.

El Programa ECIDEA ha contribuido a la formación de líderes comunitarios en las comunidades donde tiene presencia. Se trata de líderes con un perfil democrático y con una práctica ética que recupera la experiencia inicial vivida en el proceso de la *Quiptic ta Lecubtøsej*, sumando los nuevos objetivos de la sustentabilidad. Las organizaciones y las comunidades indígenas de Las Cañadas precisan de estos nuevos liderazgos y de la contribución eficaz del Programa a este propósito. Uno de los costos más altos del proceso de alternancia en el gobierno del estado, ha sido la cooptación de liderazgos indígenas que hoy funcionan en el aparato público y sirven a los intereses de la oligarquía tradicional chiapaneca que en poco tiempo recuperó el control de la estructuras de gobierno. José Santos Valdés, uno de los grandes héroes pedagógicos del país —ahora casi olvidado y ninguneado—, decía que los maestros rurales debían ser líderes de su comunidad. La re-vitalización del Programa ECIDEA implica su re-politización en el sentido de formación de una nueva generación de liderazgos tseltales en Las Cañadas.

La estrategia de incidencia política en el momento actual, requiere de una política con dos vertientes intercomunicadas, una de vinculación comunitaria y con sus órganos de gobierno, y otra de construcción y fortalecimiento de una alianza social amplia capaz de dialogar con otros actores sociales vinculados a la EIB, que articule y fortalezca proyectos educativos y estructuras de participación comunitaria, con objetivos de transformación del sistema educativo nacional, que impulse mediante estrategias y políticas multisectoriales la EIB para todas y todos.

En el espacio de reflexión colectiva gestado en 2009, *Lumaltik Nopteswanej* repensó su estrategia de incidencia política a partir de seis postulados orientadores.

1. El rediseño de la política educativa parte del reconocimiento de la actual institucionalidad gubernamental como obstáculo estructural para el desarrollo de la EIB. Una nueva política de EIB precisa de una nueva institucionalidad educativa.
2. El Estado como garante del respeto y la realización del derecho a la educación, como derecho humano fundamental de las personas y de los pueblos indígenas. Por eso, la acción de la sociedad civil también está dirigida a la esfera de los poderes y las políticas públicas.
3. La sociedad civil organizada como sujeto de cambio de los marcos legislativos y de los procesos de gestión integral de políticas educativas para el desarrollo de la EIB: políticas descentralizadas, con presupuestos suficientes y mecanismos de participación y control social (vigilancia y auditoría).
4. Una política de reconocimiento de la educación de los pueblos indígenas debe garantizar la gestión administrativa desconcentrada, la autonomía curricular en todos los niveles y modalidades para incorporar efectivamente los contenidos propios que la hagan pertinente.
5. La transversalización de la interculturalidad en las políticas públicas y el desarrollo de políticas de reconocimiento de los pueblos indígenas, debe atender con especial cuidado el campo de las políticas de comunicación, pues se reconoce el papel negativo que han jugado los medios masivos en las dinámicas de homogeneización cultural y en la folklorización de las diferencias culturales. Las escuelas y los medios de

comunicación deben ser instrumentos importantes en el reconocimiento y valoración de la pluriculturalidad y el multilingüismo.

Para avanzar en esta dirección, Lumaltik Nopteswanej se ha involucrado en la conformación de una Coordinadora Binacional de Educación Intercultural Bilingüe, que impulsará una agenda para el desarrollo de políticas públicas y proyectos educativos comunitarios que permitan la realización de los derechos a la educación intercultural y de los pueblos indígenas tanto en Guatemala como en México.

La Coordinadora Binacional ha decidido avanzar en la perspectiva de la articulación mesoamericana, sustentando sus acciones políticas y educativas en la espiritualidad, la cosmovisión, la lengua, las ciencias, la memoria y el proyecto histórico de los pueblos originarios. En coherencia con la aspiración de un futuro plural, articulará iniciativas construidas al margen de la institucionalidad con aquellas que se desarrollan en las grietas de los sistemas educativos, compartiendo el horizonte de transformación del actual sistema dominante por alternativas basadas en la diversidad cultural, la equidad de género, la justicia social y económica y la sustentabilidad ambiental.

5. Los “horcones” del Programa ECIDEA y los desafíos de formar-se como sujeto político y educativo

Los lingüistas alertan que la palabra “formar” esconde dentro de sí “forma”, es decir, la idea de que existe un molde anterior o algo preexistente a ser aplicado y que sólo toca implementar pasivamente a una nueva generación. Tras esta visión se esconden relaciones de imposición y autoritarismo.

En la idea de superar esta carga etimológica negativa del término “formar”, y en coincidencia con el planteamiento de Joao Batista Libanio, este último apartado coloca una forma pronominal reflexiva a la palabra “formar”, para poder abrir paso a un nuevo conjunto semántico. Hablaremos entonces de “formar-se” como un proceso educativo que expresa una nueva concepción de relación que supera la rigidez y el condicionamiento que implica

el término "formar". La comprensión profunda de la expresión "proceso educativo", de uso generalizado en los campos vinculados a las ciencias de la educación, resulta fundamental en el proceso de re-vitalización del Programa ECIDEA y en la práctica cotidiana de las educadoras y educadores comunitarios.

La palabra "proceso" viene del verbo "proceder", que en su raíz latina denota "avanzar, ir hacia adelante". A su vez, entenderemos "educación", en el sentido morfológico empleado por muchos pedagogos, como acción de "sacar hacia fuera" aquello que ya existe, de cierta manera, dentro de niñas y niños, de comunidades; en esta perspectiva, educación es descubrir y revelar las riquezas escondidas en el interior de todo ser humano. A. Torres Queiruga habla de la educación como una "mayéutica histórica", como un oficio de partería –maieía-, que permite nacer un niño velado en el seno materno. Y esta partería no se realiza en actos aislados, sino a lo largo de toda la existencia y en contextos históricos.

Por tanto, "formar-se" es un proceso cuyo principal protagonista son las personas de la formación; en palabras de Libanio, "formar-se es tomar en sus manos su propio desarrollo y destino en un doble movimiento de ampliación de sus cualidades humanas y de compromiso de transformación con la sociedad en que se vive"¹¹¹, con enorme respeto a su singularidad, a todo lo que ya es y a sus potencialidades de autoconstrucción como sujeto político y educativo.

Organizaremos los desafíos actuales de *Lumaltik Nopteswanej*, haciendo referencia a los "horcones" o los *yoyal naj* que sustentan la práctica de formar-se, en referencia a las contribuciones hechas por J. Delors a pedido de la UNESCO. Hablaremos entonces de cuatro horcones que sostienen la construcción integral del Programa ECIDEA y su condición de relevancia en términos de coherencia y completad del proyecto educativo, de pertinencia de enfoques en relación con la realidad y oportunidad para su desarrollo: aprender a conocer y a pensar, aprender a hacer, aprender a convivir con las y los otros y aprender a ser.

Aprender a conocer y a pensar

¹¹¹ J. Batista Libanio. "*A arte de formar-se*". pp. 13-14

Sin duda, las comunidades de Las Cañadas tienen mejores facilidades de acceder a la información. La radio y la televisión han penetrado el mundo comunitario, sometiéndolo a estímulos virtuales y objetos fugaces que crean necesidades de todo tipo, imponen modelos, hábitos y valores. En contextos de imposición de visiones de sociedad a través de los medios de comunicación masiva; de fragmentación del pensamiento por impacto de los programas educativos oficiales; y reconfiguración de los modelos de producción, consumo y relaciones familiares y comunitarias por los procesos migratorios; se precisa "aprender a conocer".

Este primer aprendizaje supone aprender a relacionar y a contextualizar; a percibir que cada conocimiento pertenece a un contexto ligado a su vez a otro conjunto de contextos. Es pasar del conocimiento de la realidad como casos aislados a un entendimiento de la complejidad, como "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados"¹¹². Se trata de un "conocimiento situado" en contextos interconectados y en la historia como contexto mayor.

Aprender a situar o localizar el conocimiento en la historia, implica el desarrollo de contenidos en el interior de un proceso histórico. Por eso, el Programa ECIDEA debe favorecer la recuperación y recreación de la "memoria histórica" de niñas y niños y de la comunidad en su conjunto, animando espacios de diálogo con las abuelas y abuelos que constituyen una de las principales fuentes de esa memoria. Para ello, se precisan técnicas que recuperen la tradición oral y permitan guardarla y expresarla creativamente en escritos y formas plásticas.

Es fundamental recuperar y fortalecer el trabajo a partir de núcleos y temas generadores, como forma concreta empleada por el Programa ECIDEA para superar la tendencia de los programas que fragmentan y separan los saberes en materias, para pensarlos de manera multidimensional, transversal, transnacional y global. El concepto de transversalidad proviene de la geometría e implica una lógica de transitar/transmigrar de un modo de pensar lineal y siguiendo esquemas jerárquicos, para reconocer y articular dimensiones diversas. Contribuir al de

¹¹² E. Morin, "Introducción al pensamiento complejo". Lisboa, Instituto Piaget, 1995, p. 20, 51s.

Complejidad no significa dispersión sino conexión entre los elementos y dimensiones de la realidad.

La Metodología *Puy* del Programa ECIDEA tiene la capacidad de identificar las conexiones, las interdependencias y las complejidades de la realidad, permitiendo que las niñas y los niños hagan preguntas y busquen respuestas; está orientado a resolver problemáticas localizadas, cuestionando las afirmaciones impuestas y buscando las solidaridades e imbricaciones entre las distintas dimensiones de la realidad. Esta metodología ayuda a despertar la curiosidad y el sentido de pregunta, a formular preguntas que ayuden a conocer las cosas no sólo en sus leyes físicas y químicas, sino en su simbología mayor. Educa el sentido de observación y sobre todo, la contemplación como actitud y mirada profunda de las cosas. Mientras la cosmovisión de los pueblos mayas favorece la conexión entre los elementos y dimensiones de la realidad, los programas educativos tienden a la dispersión y separación de estas realidades. Por ello, los núcleos y temas generadores ayudan a desarrollar la capacidad de relacionar, superando la visión dualista (subjetivo y objetivo, material y espiritual, femenino y masculino, razón y emoción, naturaleza y cultura, etc.).

El Programa ECIDEA ha planteado que niñas y niños aprendan a conocer, trabajando con el doble movimiento de analizar y sintetizar, de separar y unir. Generar síntesis a partir de análisis.

ECIDEA habla de favorecer una "ecología de los saberes", que de manera práctica implica favorecer las operaciones mentales de ligazón, conjunción, inclusión, síntesis, las relaciones inter-retro-para-frente. Para muchos, se trata del "paradigma de la ecología" que consiste en una nueva forma de diálogo e interacción con la totalidad de los seres y de sus relaciones. Esta actitud ecológica se conoce también como visión holística o pensamiento relacional que permite contextualizar y globalizar los conocimientos. Esto que explica que las Ciencias de la Tierra y la Ecología ocupen un lugar central en la estrategia pedagógica de ECIDEA.

Aprender a hacer

El aprender a conocer y el aprender a hacer están profundamente ligados. Aprender a hacer implica desarrollar la dimensión histórica del ser y del conocimiento, favoreciendo una acción reflexiva que permite colocarse en el presente para recrear el pasado (la memoria del sujeto) y proyectarse en el espacio hipotético del futuro. La creación de una conciencia histórica es el punto de partida que da sentido profundo al aprender a hacer. No se piensa el presente desconectado del pasado y del futuro que ya se está gestando.

El Programa ECIDEA se propuso trabajar para que niñas y niños puedan formar-se en sujetos creativos, superando el aprendizaje repetitivo y de tipo "bancario", y profundizando en los elementos constitutivos de las técnicas y prácticas para poder re-crearlas. De este modo, es posible pasar de la cualificación técnica a la creación imaginativa de nuevas formas y prácticas para resolver problemas concretos de la realidad comunitaria.

El conocimiento adquiere una intencionalidad para la práctica, no sólo para ser aplicado en la práctica, sino para responder a nuevas situaciones. Se crea una capacidad creativa de articulación entre conocimiento y práctica, de modo que ambos se alimentan mutuamente. Se trata de una dialéctica entre conocimiento y práctica, de un conocimiento con repercusiones prácticas y una práctica en su carácter cognoscitivo. Hablamos entonces, de praxis comprendida en el sentido de toda actividad humana transformadora del mundo que incluye saberes, motivaciones, razones. Nuevos conocimientos modifican el hacer y nuevas prácticas provocan la reestructuración de los conocimientos.

Creación contra repetición de cosas conocidas es uno de los principios fundamentales del Programa ECIDEA. Este principio requiere la creación de palabras en la lengua tseltal que puedan expresar la comprensión de las cosas, y superen la repetición de conceptos importados de la lengua castellana. Y por otro lado, ligar educación y trabajo campesino, calificando para la producción de alimentos y las actividades que sustentan la estrategia de vida de las comunidades tseltales. Los conocimientos deben estar relacionados con la totalidad de vida, incluyendo el trabajo campesino y las formas de reproducción material de la vida comunitaria. Ello explica el lugar central asignado al "solar integral" (huerto escolar y familiar) y al conjunto de espacios productivos (cafetal, milpa, potrero, montaña, cañaveral, etc.) en la estrategia pedagógica del Programa. Ligar educación con producción y estrategia

de vida, implica reforzar la "nueva espacialidad educativa" que promueve ECIDEA, contra la tendencia de procesos de enseñanza y aprendizaje limitados al espacio del aula.

E. Morin hace una diferencia importante entre las actitudes de aprender lo hecho y aprender a hacer. Nombra la primera como actitud de programación y a la segunda, de estrategia. Explica la necesidad de adoptar la estrategia en lugar del programa en un mundo de incertezas. Al respecto, dice que el programa determina de antemano lo que se quiere hacer con objetivos y medios bien trazados; su eficacia depende de condiciones favorables para su realización. La estrategia es diferente, tiene también objetivos previstos pero desenvuelve su acción en interacción con un ambiente incierto, aprovechando toda la información que capta durante el proceso.

Desarrollar una actitud y pensamiento estratégico en niñas y niños mediante los métodos de investigación participativa, como los implementados por Lumaltik Nopteswanej para la creación del texto "Así recreamos nuestra cultura"¹¹³, requiere que las y los educadores se apropien de recursos didácticos de la pedagogía de la espontaneidad, necesarios para captar los intereses y preocupaciones de niñas y niños y convertirlos en punto de partida de los procesos de construcción del conocimiento.

Los conocimientos y las prácticas tienden a valorarse más en lo colectivo que en lo individual, por eso, la importancia creciente de saber comunicar, de convivir y aprender con los otros. El diseño de aulas hexagonales y la organización de espacios en su interior que permiten el trabajo colectivo, son aspectos básicos de la propuesta pedagógica del Programa ECIDEA.

Aprender a convivir con las y los otros

Partiremos de reconocer que las formas comunitarias están siendo debilitadas o suplantadas por el individualismo, acentuando los conflictos y la violencia por diferencias políticas y religiosas en las comunidades indígenas.

¹¹³ Toledo, Dionisio, "Así vivimos y recreamos nuestra cultura". ENLACE, Comunicación y Capacitación AC, Lumaltik Nopteswanej, México, 2008

Aprender a convivir con las y los otros implica reconocer las diferencias en la tolerancia, entendida ésta como "libertad recíproca, que los hombres reconocen para sí, de creer o decir lo que les parece verdadero, de tal suerte que la expresión de sus creencias y de sus opiniones no tiene por efecto ninguna violencia, y es compatible con un estado de paz"¹¹⁴. El reconocimiento y la aceptación de las diferencias es posible cuando se genera una dinámica de diálogo en el equilibrio difícil de la tolerancia y de su límite, pues precisamente, la paradoja de la tolerancia está en poder ser tolerante con las teorías y prácticas intolerantes que amenazan la convivencia humana. Sus límites nacen del consenso racional a partir de un diálogo basado en razones transparentes y convincentes. Una vez que se genera el consenso, la posición opuesta pierde su derecho de apelar a la tolerancia. Por tanto, no puede confundirse la tolerancia con el relativismo total, con indiferentismo frente a cualquier posición. La tolerancia se ejerce en el respeto a lo diferente en todas las relaciones. Su límite razonado y consensuado, posibilita la convivencia al interior de comunidades marcadas por un pluralismo político (partidario y organizativo) y religioso que viene rompiendo las fuerzas de la cultura tradicional.

Por eso, resulta importante hablar de tolerancia en esta perspectiva y educar en la creación de comunidades consensuales, capaces de reconocer y respetar las diferencias existentes, pero que pueden ir más allá, favoreciendo su enriquecimiento mutuo.

Presenciamos la pérdida del espíritu comunitario por una ideología moderna e individualista que impone valores contrarios al bien común, la reciprocidad, la justicia distributiva, la solidaridad, la alegría del trabajo colectivo. La radicalización ideológica en las comunidades llegó al punto de excluir a personas por su afiliación organizativa o por su práctica religiosa. También existe una ilusión de comunidad en la forma de "comunitarismo", entendido como formas cerradas en las que se suprimen las diferencias para vivir una mismidad que no puede ser cuestionada, y de hacerlo, genera exclusión. Las formas organizativas y religiosas cerradas tienden a crear dos tipos de relaciones: anulamiento e imposición. Los miembros se anulan a sí mismos y se despojan de su singularidad. La propia identidad se diluye en el grupo. No se precisa decidir, porque el grupo lo hace en su lugar. Predominan

¹¹⁴ M. Conche, en Libanio. "A arte de formar-se", p. 61

relaciones de dominación.

El Programa ECIDEA tiene la tarea de reforzar dinámicas de reconocimiento, respeto y enriquecimiento recíproco de las diferencias en la dimensión interna de las comunidades, pues generalmente el enfoque de interculturalidad –por razones obvias-, está dirigido a comprender y luchar por la superación de las actuales relaciones de dominación con otros grupos sociales y la imposición de la cultura hegemónica.

Uno de los talleres sobre derechos de las niñas y niños tseltales, realizados en las comunidades de la llamada región Avellanal en Las Cañadas en este año (2010), estuvo organizado bajo el lema de "Diferentes sí; desiguales no". Se trata de un principio fundamental de la interculturalidad que es preciso redimensionar en el ámbito comunitario y hasta de los espacios domésticos: igualdad radical en la diferencia. La importancia de este principio político y pedagógico de la EIB está expresado insistentemente y de muchas maneras en documentos del Programa ECIDEA: Vivir el derecho a la diferencia en condiciones de igualdad radical. La igualdad es fundamental, la diferencia se construye sobre ella. Las diferencias no pueden destruir la igualdad. El intercambio real de las diferencias se produce en la igualdad. Sólo en la igualdad se produce el enriquecimiento de las diferencias.

Las conflictividades comunitarias, tanto las viejas como las emergentes, requieren nuevos esfuerzos de *Lumaltik Nopteswanej* para conocer y adaptar estrategias de la Educación para la Paz. Con ello se podrá aprender a manejar y transformar los conflictos, descubriendo el valor propio y el valor de los otros, es decir, intencionando métodos educativos para autoreconocimiento y el reconocimiento de los otros. Los extremos de la supervaporización de sí mismo y del complejo de inferioridad dificultan la convivencia y el diálogo intercultural, favoreciendo las posturas etnocéntricas y los esencialismos de las formas comunitaristas. El reconocimiento de las riquezas y valores, pero también de los propios límites favorece el establecimiento de relaciones de intercambio.

La Escuela para la Paz y propuestas como "Jugar y Vivir los Valores", conocidas y ensayadas por las y los educadores en años anteriores, incluye propuesta de comunicación

no violenta que favorecen el trabajo y la interacción colectiva en el reconocimiento y aceptación de las diferencias. Es fundamental que el Programa ECIDEA atienda al desarrollo de las capacidades comunicativas de niñas y niños, forjadores de una cultura de diálogo democrático que recupera el principio tseltal de comunidades consensuales.

Aprender a ser

Las comunidades tseltales viven los riesgos de un pensamiento cada vez más cerrado en el mundo de la especialización, la fragmentación y el encuadramiento de las ideas, "sometido a una avalancha de informaciones y estímulos difíciles de estructurar"¹¹⁵. Un anciano tseltal habló de la educación oficial como un "hoyo por el que se va nuestra vida". Por eso, ECIDEA puede aportar significativamente a los procesos de regeneración cultural de las comunidades tseltales, que pasan por la reintegración de todas sus potencialidades, virtualidades, riquezas y dimensiones. Reflexionar el ser y la identidad tseltal es una tarea importante en las escuelas comunitarias, que bien puede retroalimentarse de la propuesta de "filosofía para niñas y niños" y de la metodología del taller de "diálogo cultural".

El contexto de crisis ecológica (global-local), debe reforzar la noción freireana de práctica educativa¹¹⁶, como arte de propiciar las condiciones en las que las niñas y niños (educandos) ensayan la experiencia profunda de asumirse como seres sociales e históricos. Como seres pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños, capaces de construir nuevos escenarios y estrategias de vida. Aprender a ser exige revalorar la dimensión cósmica de la cultura tseltal, favoreciendo que niñas y niños se coloquen en una relación con todo el cosmos y se descubran como seres en relación. Igualmente importante es desarrollar un espíritu ético a partir de prácticas concretas de sustentabilidad que ayuden a asumir en forma conciente una responsabilidad con las generaciones futuras (dimensión generacional).

Una educación para la ética es más necesaria en tanto vivimos también una crisis general de valores, donde los valores autónomos y los absolutos son negados por valores

¹¹⁵ L. González-Carvajal, "Ideas y creencias del hombre actual", Santander, Sal Terrae, 1992, p. 170.

¹¹⁶ Freire, P. *Pedagogía de la Autonomía, Siglo XXI*, 2002.

impuestos por intereses ideológicos y económicos. *Lumaltik Nopteswanej* debe redoblar esfuerzos en este sentido, favoreciendo la coherencia entre la conducta y los principios que se defienden, distinguiendo entre valores autónomos, profundos y decisivos, de aquellos que son pasajeros y transitorios. Por tanto, es necesario desarrollar métodos de crítica cultural que ayuden a niñas y niños a discernir la historicidad cambiante de los valores y su carácter absoluto. Implica también una postura crítica frente a la cultura masificada y banalizada impuesta por los medios masivos de comunicación y los centros productores del capitalismo.

Por último, aprender a ser requiere un cultivo de las expresiones de la belleza. La estética humaniza. El Programa ECIDEA debe recuperar el momento pedagógico de la comunicación o socialización educativa, mediante la producción artística en sus diversas formas: literatura, pintura, escultura, cinema, música, etc. Sin duda, el cultivo de la estética necesita de un mayor empeño de las y los educadores. La relación entre belleza es amor es fundamental. Educando el sentido de la estética se educa también el sentido del amor.

El reforzamiento creativo de los principios y prácticas contenidas en estos cuatro "horcones", permitirán la sostenibilidad de los procesos políticos y educativos impulsados en el tiempo y de acuerdo a sus propios recursos y dinámicas: apropiación y enraizamiento del Programa ECIDEA en la vida local, relacionamiento con otros actores para la realización de nuevas formas de ver la educación y las políticas públicas en educación, defendiendo una educación emancipadora, fundamentada en el respeto, la convivencia y la interculturalidad; asociando lo pedagógico a lo económico, a lo social, a lo ambiental y a lo cultural, rescatando la memoria histórica de la lucha de las comunidades tseltales por la educación que nace en el corazón de la selva.

ABREVIATURAS Y SIGLAS

ACE: Alianza por la Calidad de la Educación

ANCIEZ: Alianza Nacional Campesina Independiente Emiliano Zapata

ANIPA: Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía

ARIC: Asociación Rural Indígena y Campesina

ARIC ID - UU: Asociación Rural Indígena y Campesina Independiente y Democrática, Unión de Uniones

CAS: Centro de Atención Social

CECVYM: Coalición de Ejidos Colectivos de los Valles Yaqui y Mayo

CED: Centros Estratégicos de Desarrollo

CEOIC: Consejo Estatal de Organizaciones Indígenas y Campesinas de Chiapas

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

CGEIB: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

CIOAC: Central Independiente de Obreros Agrícolas y Campesinos

CNPA: Coordinadora Nacional Plan de Ayala

COAECh: Coordinadora Estatal de Organizaciones Autónomas del Estado de Chiapas

COAO: Coalición de Organizaciones Autónomas de Ocosingo

COCOPA: Comisión de Concordia y Pacificación

CONAEI: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONAFE: Consejo Nacional de Fomento Educativo

CONAPO: Consejo Nacional de Población

DEI: Dirección de Educación Indígena

ECIDEA : Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional

FNIP: Foro Nacional Indígena Permanente

FODA: Fuerzas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

LGE: Ley General de Educación

OCEZ: Organización Campesina Emiliano Zapata

OIT: Organización Internacional del Trabajo

ORCAO: Organización Regional de Cafecultores de Ocosingo

PECI: Proyecto de Educación Comunitaria Indígena

PEICASEL: Programa de Educación Integral y Capacitación para la Selva Lacandona

PRI: Partido Revolucionario Institucional

PROGRESA: Programa de Educación, Salud y Alimentación

PRONASOL: Programa Nacional de Solidaridad

REBIMA: Reserva de la Biosfera de Montes Azules

SDR: Secretaría de Desarrollo Rural

SECH: Servicios Educativos para Chiapas

SEDESOL: Secretaría de Desarrollo Social

SEE: Secretaría de Educación del Estado

SEP: Secretaría de Educación Pública

SEPI: Secretaría de Pueblos Indios

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SOCAMA: Solidaridad Campesina Magisterial

TLACAN: Tratado de Libre Comercio de América del Norte

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

BIBLIOGRAFIA

Adelfo Regino, *La autonomía: una forma concreta de ejercicio del derecho a la libre determinación y sus alcances*, Chiapas, No. 2., México, Ed. Era, 1996

Almeyra Guillermo, *Las dos modernidades, La sociedad frente al mercado*, Periódico La Jornada, México, 1999

Anderson, Benedict, *Raíces culturales*, México, Cuadernos Políticos, No. 52, octubre-diciembre 1987

Bartolomé, Miguel Alberto, *Etnias y naciones. La construcción civilizatoria en América Latina, La reindianización de América*, México, Ed. Siglo XXI y CIESAS

Bartra, Armando, *El sur que viene*, Periódico La Jornada, 15 de marzo 2001, México

Bonfil Batalla, Guillermo, *México Profundo: una civilización negada*, Colección Foro 2000, CIESAS -SEP, 1987, México

Bourdieu, Pierre, *El mito de la mundialización y el Estado social europeo, Contrafuegos, Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, 1999, Barcelona,

España

Comboni, Sonia, y Juárez, José Manuel, *Educación, equidad y tolerancia. ¿ El derecho a ser y a aprender?*, *Educación, cultura y liberación, Una perspectiva desde América Latina*, México, 1999, UAM -Xochimilco

Comboni, Sonia, *"interculturalidad, educación y política en América Latina"*, Revista Política y Cultura. América Latina: Estudios críticos de la ideología dominante, Num. 17, 2002, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Comboni, Sonia y Juárez, José Manuel, *Educación y diversidad: debates y perspectivas en Latinoamérica, Anuario de Integración Latinoamericana y Caribeña 2001*, REDIR-AUNA, México

De Vos, Jan, *Una Tierra para Sembrar Sueños, Historia Reciente de la Selva Lacandona 1950-2000*, CFE – CIESAS, 202, México

De Vos, Jan, *Viajes al Desierto de la Soledad. Cuando la Selva Lacandona aun era selva*. SEP-CIESAS, 1988, México

Díaz Polanco, Héctor, Sánchez Consuelo, *México Diverso. El debate por la autonomía*. Siglo XXI Editores, 2002, México

Florescano, Enrique, *Memoria Indígena*, Ed. Taurus, 1999, México

Freire, Paulo, *Pedagogía de la Autonomía, Siglo XXI*, 2002, México

Giménez, Gilberto, *Apuntes para una teoría de la región y de la identidad regional, Estudios*

sobre *Culturas Contemporáneas*, Vol. VI, No. 18, 1994, México

Giménez, Gilberto, *Identidades étnicas: estado de la cuestión, Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, Miguel Angel Porrúa – INI – Ciesas, 2000, México

Gómez, Antonio y Ruz, Mario (editores), *Memoria baldía. Los Tojolabales y las fincas. Testimonios*, UNAM, UACH, 1992, México

González-Carvajal, *Ideas y creencias del hombre actual*, Sal Terrae Editores, Santander, 1992, España

Hernández, Aida, Mimeo, *La política de Identidades en México: entre el esencialismo étnico y la descalificación total. Repensar el debate desde las mujeres*, CIESAS, 2001, México

Hernández, Ricardo, *Ocosingo: poder local y buen gobierno, la experiencia del Concejo Municipal Plural Ampliado*, en Burguete, Araceli, *México: Experiencias de Autonomía Indígena*, IWGIA, 1999, México

João, Batista Libanio, *A arte de formar-se*, Coleção Ces, Edições Loyola, 2001, Brasil

Lander, Edgardo, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Ediciones FACES/UC, 2000, Venezuela

Lenkersdorf, Carlos, *Cosmovisiones*, UNAM, 1998, México

Lenkersdorf, Carlos, *Cosmovisión maya*, Ce-Acatl, 1999, México

Lenkersdorf, Carlos, *El diario de un joven tojolabal*, Plaza y Valdés Editores, 2001, México

Lenkersdorf, Gudrun, *Gobiernos concejiles entre los mayas: tradición milenaria*, en *Revista Chiapas*, Num. 14, UNAM, 2002. México

López Bárcenas, Francisco, *Legislación y derechos indígenas en México*, Ediciones Casa Vieja-Ce-Acatl, 2002, México

López, Cuauhtémoc, *Entre pizcas y barbechos. Alternativas del desarrollo local en la experiencia de ENLACE*, ENLACE Comunicación y Capacitación AC, 2002, México

Morin, Eduardo, *Introducción al pensamiento complejo*, Instituto Piaget, 1995, Portugal

Paz, Miguel Angel, *Para comprender las Autonomías, Una aproximación desde tres experiencias Indígenas en Chiapas*, ENLACE, Comunicación y Capacitación AC, 2004, México

Pérez Ruiz, Maya Lorena, *¡Todos somos zapatistas!. Alianzas y rupturas entre el EZLN y las organizaciones indígenas*, Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM-Iztapalapa, mimeo., mayo del 2000, México

Pieck Gochicoa, Enrique y Eduardo Aguado, *Educación y Pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. México, UNICEF y El Colegio Mexiquense, 1995, México

Ramírez Paredes, Juan Rogelio, *¡Nunca más sin rostros! Evolución histórica del proyecto del EZLN*. Ediciones y Gráficos Eón, 2002, México

Rosaldo, Renato, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, Consejo Nacional

para la Cultura y las Artes – Grijalbo, México

Santos Bautista, Humberto. *Por una herejía pedagógica. La educación intercultural bilingüe y los problemas de la formación docente en la Región de la Montaña de Guerrero 1990-2000*. Tesis de doctorado en ciencias sociales, UAM-Xochimilco, 2002, México

Toledo, Dionisio, *Así vivimos y recreamos nuestra cultura, Investigación participativa para crear Educación Intercultural*, ENLACE, Comunicación y Capacitación AC, Lumaltik Noptewanej AC, 2008, México

Toscano, Roberto; *Interrogantes éticos sobre la globalización*, Claves de la Razón práctica N°86; México

Tourain, Alan, *La globalización como ideología*, Diario El País, 29 de septiembre de 1996, Madrid, España

UNESCO. *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar*, Francia, 2000, pp. 78. Documento anexo: Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990).

Velasco, David. *Otro mundo está siendo posible. Una aproximación al neoconservadurismo y a las alternativas al neoliberalismo*, Revista Contexturas, Universidad Iberoamericana León, 2002, México

Villoro, Luis, *Estado Plural. Pluralidad de Culturas*, Paidós-UNAM, 1998, México

Villoro, Luis, *Los grandes momentos del indigenismo*, Ediciones de la Casa Chata, 1979, México

Wallerstein, Immanuel. *Después del liberalismo*, Siglo XXI, 1996, México

Zibech, Raúl, *Poder y representación que todos llevamos dentro*, N°50, 2003, México

