

## LA CO-TEORIZACIÓN INTERCULTURAL DE UN MODELO CURRICULAR EN CHIAPAS, MÉXICO

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO

### Resumen:

Este trabajo describe los antecedentes en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) en colaboración con centros de investigación y agencias financiadoras nacionales e internacionales, luego analiza el proceso colaborativo de diseño del “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” (Bertely, 2009). Se muestra cómo, a partir de un planteamiento crítico de la interculturalidad (Walsh, 2002; Gasché, 2008 a y b), se construye una metodología arraigada intercultural (MAI) inspirada en los postulados de la teoría crítica (Denzin y Lincoln, 2005), la etnografía colaborativa (Lassiter, 2005; Rappaport, 2007) y la teoría fundamentada de corte constructivista (Charmaz, 2000; 2006) que permite la co-teorización intercultural de un modelo de EIB sustentado en el arraigo sociocultural y territorial y en el trabajo educativo que desempeñan el maestro-acompañante, los niños y los habitantes de la comunidad.

### Abstract:

This paper describes the antecedents in the field of intercultural bilingual education (IBE) carried out by the Teachers Union of New Education for Mexico (UNEM) in collaboration with research centers and national and international financing agencies. An analysis is made of the collaborative design process of the “UNEM Curriculum Model of Intercultural Bilingual Education” (Bertely, 2009). The article shows, based on a critical statement of interculturality (Walsh, 2002; Gasché, 2008 a and b), the construction of an intercultural rooted methodology inspired by the postulates of critical theory (Denzin and Lincoln, 2005), collaborative ethnology (Lassiter, 2005; Rappaport, 2007), and constructivist theory (Charmaz, 2000; 2006). The result is the intercultural co-theorization intercultural of an IBE model sustained by socio-cultural and territorial rootedness in the educational work of teachers/aids, children, and members of the community.

**Palabras clave:** educación intercultural, educación bilingüe, diseño curricular, etnografía, teorías, México.

**Keywords:** intercultural education, bilingual education, curriculum design, ethnography, theories, Mexico.

---

Stefano Claudio Sartorello es profesor de tiempo completo en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Corral de Piedra 2, Ciudad Universitaria Intercultural, 29299, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. CE: stepol\_2000@yahoo.com

## Introducción

En esta contribución me propongo reflexionar sobre los hallazgos madurados a lo largo del proceso de diseño del “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” (Bertely, 2009)<sup>1</sup> mismos que considero representan una aportación novedosa para orientar los procesos de elaboración de currícula interculturales y bilingües generados en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos no indígenas y, por lo tanto, una oportunidad para mejorar la pertinencia y la relevancia sociocultural de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En el caso del modelo curricular que nos ocupa, cabe señalar que se trata de una propuesta educativa intercultural bilingüe para escuelas de nivel primario en el medio indígena que ha sido elaborada en Chiapas, México, entre noviembre de 2006 y diciembre de 2008, por un grupo intercultural de colaboradores integrado por:

- Doce educadores comunitarios mayas tseltales, tsotsiles y ch’oles de los Altos, Selva y Norte de Chiapas que, desde 1995, forman parte de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y que, en la coyuntura sociopolítica generada por el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) de 1994, fueron nombrados como educadores por las asambleas de las comunidades donde viven para sustituir a los maestros oficiales que habían sido expulsados.
- Cuatro asesores académicos no indígenas,<sup>2</sup> también llamados kaxlanes.<sup>3</sup>

Ha sido durante este proceso colaborativo e intercultural de diseño curricular que se delinearón las características de una metodología arraigada intercultural (MAI) que, como mostraremos a continuación, representa un recurso metodológico para la co-teorización intercultural de propuestas educativas.

## Antecedentes

Antes de entrar al tema central de este texto, es menester señalar que la colaboración intercultural entre los educadores de la UNEM y los asesores kaxlanes que participamos en este proceso de diseño curricular tiene raíces profundas arraigadas en la historia contemporánea de México y de Chiapas y, en particular, en procesos sociales, políticos y educativos detonados por el levantamiento zapatista de 1994.

De hecho, el impacto del movimiento zapatista produjo una gran efervescencia política en diversos campos de la realidad social mexicana y chiapaneca: uno de ellos fue el educativo. Como analiza Gutiérrez (2005), inicialmente las demandas educativas zapatistas fueron centradas en la ampliación de la cobertura pero, luego de los diálogos que antecedieron la firma de los Acuerdos de San Andrés y, en particular, de los debates realizados en la mesa de “Derechos y cultura indígena”, el EZLN y sus asesores plantearon la necesidad de una educación diferenciada acorde con las características socioculturales de los pueblos indígenas, así como la participación de los mismos en el diseño e implementación de las políticas educativas a ellos dirigidas, “poniendo el acento en dos aspectos centrales: su carácter intercultural y autonómico” (Gutiérrez, 2005:66).

Desde los primeros meses posteriores al conflicto de 1994, estas demandas fueron parcialmente retomadas por diferentes actores, como el propio gobierno, tanto a nivel federal como estatal<sup>4</sup> y, como en el caso de la UNEM, también por grupos organizados de indígenas en coordinación con instituciones académicas, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales y agencias financiadoras nacionales e internacionales marcando, de esta manera, el tránsito de la intermediación corporativa a la intermediación civil en el campo de la educación indígena (Bertely, 2003). Fue a raíz de la coyuntura abierta por el alzamiento zapatista cuando se dieron las condiciones socio-políticas que favorecieron la acción de organizaciones indígenas interesadas en elaborar y poner en práctica propuestas educativas diferentes y alternativas a la oficial como la de UNEM, el programa Educador Comunitario Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), el colectivo Las Abejas y el propio EZLN.

Como se argumenta en diversos estudios realizados en Chiapas (FRMT, 1997; Freedson y Pérez, 1999; Pérez, 2003), la crisis de la educación indígena ha sido provocada por el conflicto intercultural entre los principios de la pedagogía indígena que caracterizan la educación familiar y comunitaria y los procesos de enseñanza-aprendizaje que operan en la educación escolar oficial. Sería justamente este conflicto intercultural el elemento clave para comprender las razones político-pedagógicas que impulsaron estas organizaciones indígenas a diseñar propuestas educativas diferentes y alternativas a la oficial.

La UNEM se fundó en 1995 y fue registrada legalmente como asociación civil en 1997. Entre sus objetivos quedaron establecidos los siguientes:

Consolidar entre los pueblos indígenas una educación intercultural bilingüe.

Contribuir a la formación integral de los jóvenes indígenas. [...] Implementar una profunda reforma del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitaria bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas, que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción (UNEM, 2000).

Para lograr estos propósitos, los líderes de la organización solicitaron a las autoridades educativas una “reformulación fundamental de la educación desde sus mismos contenidos” (UNEM, 2000). Entre finales de 1995 y mediados de 1996, con el apoyo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), un centenar de jóvenes educadores comunitarios indígenas de las zonas Altos, Norte y Selva de Chiapas –en ese entonces adscritos a la UNEM– empezaron a capacitarse en el manejo de la agricultura orgánica y en su uso como herramienta pedagógica por medio de la huerta escolar (Marstom, 1997). A raíz de las capacitaciones recibidas, un grupo de estos jóvenes educadores –alrededor de cincuenta– empezó a poner en práctica los conocimientos en las escuelas oficiales y autónomas en las que trabajaban.

Luego de los primeros años de capacitaciones y experiencias educativas frente a grupo, estos educadores solicitaron una formación pedagógica más amplia e integral que les dotara de herramientas para cumplir con el mandato de sus comunidades. Fue así que, gracias al financiamiento otorgado por parte de las ONG Terranova y Acción Solidaria Cataluña así como del Instituto Nacional Indigenista, cursaron el bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural en las instalaciones del CIESAS de San Cristóbal de Las Casas.

A pesar de no contar con el reconocimiento oficial, la experiencia del bachillerato y las prácticas educativas realizadas en las escuelas comunitarias a lo largo de esos tres años de formación permitieron consolidar las habilidades docentes de los aproximadamente veinte educadores tseltales, tsotsiles y ch’oles que culminaron su formación.

Después de concluir la experiencia del bachillerato y a la par de desempeñarse como maestros en las escuelas de sus comunidades –articulando de esta manera la teoría con la práctica pedagógica– estos educadores siguieron formándose con dos expertos en el campo de la educación in-

tercultural: Bertely, del CIESAS, y Gasché, del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP).

Entre 2001 y 2004 –con recursos donados por Miguel León Portilla y con la coordinación del CIESAS, la Organización de Estados Iberoamericanos y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública– la UNEM participó en el proyecto “Tarjetas de autoaprendizaje interculturales bilingües” (Bertely, 2004). Este proyecto inauguró una nueva etapa en la trayectoria de la UNEM que será una de las más fructíferas en la historia de la organización. Se propuso formar a los educadores en la elaboración de materiales didácticos interculturales y bilingües –las tarjetas– inspirándose en la propuesta “Ocasiones para aprender” del Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), desarrollada en el marco del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) de Iquitos, en 1997.

Las tarjetas son un complemento pedagógico para grupos multigrado en escuelas primarias indígenas elaboradas en cuatro lenguas (tseltal, tsotsil, ch’ol y español). Siguiendo los principios pedagógicos del Método Inductivo Intercultural (MII)<sup>5</sup> recuperan las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en las comunidades indígenas para desarrollar acciones pedagógicas en las que se explicitan los conocimientos escolares indígenas implícitos en ellas. De esa forma, los niños indígenas construyen conocimientos escolares rescatando los saberes de su comunidad. A través del MII, entonces, la comunidad está presente en la escuela por medio de las actividades sociales que realizan sus habitantes, mismas que se utilizan como recursos pedagógicos y como base para la articulación intercultural de los conocimientos propios con los escolares convencionales.

Fue gracias al proceso de elaboración de las tarjetas que los educadores comunitarios conocieron y empezaron a apropiarse críticamente de una metodología para la investigación y sistematización del conocimiento indígena y para la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües. No cabe duda de que éste representó un momento fundamental en la historia de la UNEM que, de ahí en adelante, más que en la labor docente, se especializará en la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües como el cuadernillo “Los Hombres y las mujeres de maíz” (Bertely, 2007) y el “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” (Bertely, 2009).

Después de validarlas en comunidades indígenas, se elaboraron 10 tarjetas en castellano, 23 en tsotsil, 15 en tseltal y 15 en ch'ol, con un tiraje total de 60 mil tarjetas en total. El 30 de marzo de 2004 fueron presentadas ante el Gobernador y el Secretario de Educación del estado de Chiapas y la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe. En esa ocasión, el Gobernador se comprometió a difundir estos materiales en las escuelas bilingües del estado, promesa que nunca fue cumplida, dejando a la UNEM en una muy difícil situación. Por un lado, este incumplimiento impedía que su material educativo se difundiera en las escuelas públicas y, por el otro, la negociación realizada con las instancias educativas oficiales les cerraba las puertas de las escuelas autónomas zapatistas que, en las intenciones de varios educadores, estarían entre las principales beneficiarias de estos materiales.

En este contexto, en 2005 y con el financiamiento la Fundación Kellogg, la UNEM dio inicio a un proyecto autónomo de distribución de las tarjetas, lo que propició una amplia difusión de la organización en las regiones de los Altos, Selva y Norte de Chiapas, así como la puesta en marcha de su propuesta educativa en escuelas primarias por parte de los maestros y educadores comunitarios que habían sido capacitados.

Gracias a las gestiones de Bertely, entre 2004 y 2007, la UNEM participó en el proyecto “Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza”, coordinado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el que estuvieron presentes equipos de Perú, Bolivia, Nicaragua, Brasil, Ecuador y México. Durante este proyecto se elaboró el cuadernillo “Los hombres y las mujeres del maíz” (Bertely, 2007), un recurso educativo para la alfabetización ética, jurídica y territorial. En septiembre de 2008, el cuadernillo ganó un concurso a nivel nacional y fue publicado por la Secretaría de Educación Pública y distribuido a todas las escuelas secundarias ubicadas en regiones indígenas de México, lo que permitió que la UNEM lograra, finalmente, obtener el reconocimiento oficial de su trabajo pedagógico y dar a conocer uno de sus materiales educativos a nivel nacional.

Fue al terminar el cuadernillo cuando los educadores de la UNEM, acompañados por Bertely, Gasché, Gutiérrez y Sartorello, emprendieron el proceso de diseño del “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” (Bertely, 2009), auspiciado por la Fundación Ford y la Organización de Estados Iberoamericanos.<sup>6</sup>

Paralelamente al proceso de diseño curricular, entre octubre de 2007 y junio de 2008, la UNEM incursionó formalmente en el campo la formación docente. Con recursos otorgados nuevamente por la Fundación Ford, los educadores y algunos de sus asesores kaxlanes se facilitaron los diplomados “Sistematización del conocimiento indígena” y “Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües”, dirigidos a un total de 60 profesores indígenas matriculados en la licenciatura en Educación pre-escolar y primaria para el medio indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla.

El objetivo del proyecto era fomentar la investigación y sistematización de los conocimientos indígenas y la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües a través del Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2008 a y b). Como resultado se diseñaron 120 nuevas tarjetas, la mitad en lenguas indígenas y la mitad en castellano, con la participación de maestros pertenecientes a 15 pueblos indígenas de México.

La realización de dicho diplomado ha marcado una nueva etapa sumamente relevante en la trayectoria de la UNEM. Su participación activa en la formación de maestros de la UPN representa un testimonio de la relevancia de sus aportaciones en el campo de la educación intercultural y bilingüe. Al respecto, es menester destacar que, gracias a las gestiones realizadas por Bertely a lo largo de los últimos años, estos educadores comunitarios han facilitado nuevos diplomados, financiados por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán. Lo anterior ha ratificado el tránsito de esta organización de educadores indígenas originalmente dedicados a la enseñanza en escuelas comunitarias de nivel primario a la formación de docentes que laboran en el medio indígena. A la fecha, representa la principal actividad a la que se dedican los educadores de UNEM, quienes además siguen participando activamente como campesinos y comuneros en la vida productiva y social de sus comunidades.

Actualmente –en el marco de un proyecto del CIESAS coordinado por Bertely y financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)– en el “Laboratorio lengua y cultura Víctor Franco Pellotier”, se está dando continuidad a los diplomados de formación docente. Ha sido justamente en el marco del Laboratorio que se ha constituido la Red de Educadores Inductivos e Interculturales (REDIIN) de la que la UNEM forma parte junto con alrededor de doscientos docentes indí-

genas y asesores kaxlanes de los estados de Chiapas, Puebla, Michoacán, Oaxaca y Yucatán.

### **Las dimensiones política y pedagógica de la interculturalidad**

Luego de resumir la trayectoria de la UNEM, necesitamos regresar un poco para comprender los alcances de su propuesta político-pedagógica en el campo de la EIB. De hecho, los proyectos educativos y materiales pedagógicos interculturales elaborados por parte de la UNEM desde 1995 hasta la fecha se fundamentan en una concepción crítica de la interculturalidad (Walsh, 2002) en la que se asume como punto de partida y marco referencial el conflicto intercultural (Bertely, 2007; Gasché, 2008 a y b) que caracteriza las relaciones entre las sociedades indígenas y nacional en América Latina y se sustenta en un posicionamiento político contra-hegemónico asumido por diferentes organizaciones indígenas latinoamericanas que, como la UNEM, se oponen al sistema neoliberal dominante y a las políticas educativas implementadas desde una racionalidad meramente económica (Gentili, 2004; Frigotto, 2004; Coraggio y Torres, 1997).

En este contexto, los educadores comunitarios de la UNEM forman parte de un movimiento político-pedagógico indígena que se caracteriza por la emergencia de organizaciones y grupos que –en cuanto sujetos colectivos con un proyecto etno-político– reivindican su identidad cultural y su derecho a participar en la construcción y gestión del futuro de sus territorios y naciones, luchando por la autonomía en el marco del Estado-nación y, en el ámbito educativo, por tener el control sobre la educación de sus hijos y la formación de los maestros que los atienden.

Esta dimensión política emerge de las posturas contra-hegemónicas y fuertemente críticas del multiculturalismo neoliberal, como en la experiencia de las Juntas de Buen Gobierno (JBG) y de los municipios autónomos zapatistas en Chiapas, así como en las múltiples formas de resistencia cotidiana que se dan en los espacios de la *infra-política* (Scoot, 1990), desde donde los pueblos indígenas desarrollan prácticas de encubrimiento lingüístico y sociocultural que manifiestan una “praxis de resistencia” (Gasché, 2008a) frente al modelo neoliberal hegemónico y sus políticas, entre ellas las educativas. Se plantea entonces una nueva relación entre Estado y pueblos originarios centrada en una profunda renovación de la democracia formal liberal y por la construcción de nuevas formas de ciudadanía (diferenciada, étnica, intercultural) en las que se valoren y fortalezcan



los rasgos fundamentales y de cierta forma ideal-típicos<sup>7</sup> que caracterizan las sociedades indígenas.

Esta visión política recupera los “valores positivos” (Bertely, 2007) que orientan las sociedades indígenas contemporáneas, sobre todo aquellas que, resistiendo a aceptar la migración como única solución a la pérdida de rentabilidad económica del campo, siguen luchando para construir alternativas políticas, económicas y educativas en sus territorios.

Esta visión pone énfasis en procesos reales y muy generalizados en las sociedades indígenas chiapanecas contemporáneas que suelen pasar desapercibidos ante los fuertes procesos de cambio sociocultural que ocurren en la actualidad. En efecto, a pesar de la creciente penetración de la cultura occidental en las sociedades y culturas indígenas, estos valores positivos propios “siguen constituyendo un conjunto de referencias normativas fundamentales para conceptualizar y proyectar la sociedad del futuro” (Paoli, 2003:69) de los pueblos mayas contemporáneos. En su conjunto, estos valores caracterizan lo que la UNEM y asesores kaxlanes identifican como “una forma de democracia activa” (Gasché, 2008b) que encuentra sustento en la vigencia de la integridad entre sociedades indígenas y naturaleza, en la permanencia de mecanismos sociales de solidaridad distributiva, laboral y ceremonial basados en la reciprocidad intrafamiliar e intra-comunal, así como en el gusto de compartir, cooperar y concelebrar típico de las sociedades indígenas actuales. Esta forma contra-hegemónica de democracia plantea una concepción alternativa de la autoridad que “manda obedeciendo”<sup>8</sup> el pacto comunitario consensuado en la asamblea.

Como hemos podido comprender a lo largo de diez años de trabajo en Chiapas y como hemos analizado en un estudio financiado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (Sartorello *et al.*, 2012), esta forma de democracia activa se sustenta en lo que los mayas llaman *lekil kuxlejal*<sup>9</sup> / buen vivir. En su trabajo pionero, Paoli nos explica que el *lekil kuxlejal*:

No es una utopía porque no se refiere a un sueño inexistente. No, el *lekil kuxlejal* existió, se ha degradado pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo [...]. Los tseltales piensan y constatan que el *lekil kuxlejal* no está eliminado, que está presente en el monte, en el firmamento, en nuestra madre la luna, en nosotros mismos como integración de *ch'ulelal* (alma) y *baketal* (cuerpo) y que el *lekil kuxlejal* puede regenerarse, que es necesario generar instrumentos, mapas y

brújulas que orienten esta generación. Para producir estos instrumentos deben tenerse presentes las tradiciones aún arraigadas y en gran medida operantes en la vida social (Paoli, 2003:221).

Es justamente para construir los instrumentos que permitan regenerar el *lekil kuxlejal* a partir del trabajo educativo que se desarrolla en las escuelas comunitarias que la UNEM y sus asesores kaxlanes se han dedicado a elaborar el modelo curricular que se analiza en esta contribución.

Las anteriores consideraciones tienen una repercusión inmediata en la adopción, a nivel metodológico, de un paradigma crítico en el cual los investigadores no indígenas asumimos un posicionamiento contrahegemónico caracterizado por un compromiso político y académico con la justicia social y con los sujetos y comunidades con quienes colaboramos. Asumimos por lo tanto que la EIB es un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas indígenas; por eso se convierte en una estrategia funcional a un proyecto político de fortalecimiento y politización de la identidad étnica, un proyecto que cuestiona la dominación política, económica y simbólica que padecen los pueblos indígenas y sus culturas. La cultura indígena se vuelve entonces un recurso político y los planteamientos sobre interculturalidad se desarrollan al interior de una arena política, de un campo de batalla ideológico y de lucha por la hegemonía cultural y política, y en el caso específico, por el control no sólo de la cultura escolar, sino de la misma producción del conocimiento desde la propia UNEM y sus comunidades.

En esa lucha, a la vez política y epistémica, se critica la diferencia colonial que ha relegado a los pueblos indígenas, sus prácticas y conocimientos, demarcando la frontera entre saberes-locales-folklóricos, no académicos y, como dice Mignolo (2005), la universalidad epistémica de la modernidad. Es así que, desde esta perspectiva, el diseño del modelo curricular se inserta al interior de una lucha cognitiva entre diferentes formas de producir y de aplicar el conocimiento, la maya y la kaxlan.

Para nosotros, entonces, interculturalizar desde la diferencia colonial, implica entrar al campo de la construcción de nuevas epistemologías críticas, cimentadas sobre procesos de descolonización dirigidos a fortalecer lo propio como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica y estructural del pensamiento hegemónico. A lo largo del proceso de diseño del modelo curricular se cuestionó la misma ontología del conocimiento

escolar y el significado de la educación formal y se generó una nueva cultura escolar centrada en la visibilización del conflicto intercultural entre sociedad y cultura nacional y sociedades y culturas indígenas.

En este proceso adoptamos conscientemente un esencialismo estratégico y, consecuentemente exaltamos los rasgos distintivos de las sociedades indígenas contemporáneas implícitos en la filosofía de vida del *lekil kuxlejal*. *Esencializar* desempeñó entonces una función balanceadora, contribuyendo a contrapuntar el poder que estaba presente en relaciones interculturales asimétricas marcadas por el conflicto y la dominación de la sociedad nacional sobre las culturas indígenas. De aquí que el currículum se construyó a partir de una visión ideal-típica de las sociedades indígenas políticamente significativa en la arena politizada de la EIB. Sustentada en una realidad viva, esta construcción teórica, se orienta por los valores positivos implícitos en el *lekil kuxlejal* que constituyen horizontes políticos y culturales de muchas organizaciones indígenas contemporáneas.

Es justamente a partir de esta visión ideal-típica que se cuestiona la ontología de la cultura escolar y se construye un currículum sustentado en la pedagogía indígena. Para ello se integra la escuela a la comunidad y, a través del Método Inductivo Intercultural, se ubica el proceso de construcción del conocimiento en la participación del niño y del maestro-acompañante en las actividades que las y los comuneros realizan en el territorio socio-natural<sup>10</sup> de la comunidad.

### **La Metodología Arraigada Intercultural**

Es a partir de estas premisas que se construyó la MAI que, en nuestra consideración, constituye una aportación metodológica relevante para orientar los procesos de diseño curricular de propuestas educativas interculturales y bilingües generadas en colaboración entre organizaciones indígenas y asesores académicos no indígenas. Ha sido la respuesta metodológica que construimos para aterrizar nuestros planteamientos políticos y epistémicos sobre la interculturalidad, entendida desde una perspectiva crítica. Para ello tuvimos que asumir que los asuntos relacionados con el método son secundarios con respecto de los que están referidos al paradigma, al sistema de creencias básicas que guía al investigador desde un punto de vista ontológico y epistemológico (Guba y Lincoln, 2000).

En particular, el proceso de construcción de la MAI implicó partir de una epistemología crítica que reta las nociones de objetividad y neu-

tralidad y que considera que la investigación es moral y política y que, por lo tanto, implica la participación activa de los sujetos individuales y colectivos en los procesos de construcción y validación de las propuesta educativas generadas en colaboración, en la decisión de los problemas que se van a investigar, los métodos que se usarán para estudiarlos, los criterios para validar los hallazgos y sobre cómo éstos se van a utilizar o implementar (Christians, 2005). Como destaca Rosaldo (2000), los académicos que colaboramos con las organizaciones indígenas tenemos que lidiar con la realidad de que nuestros “objetos” de análisis son más bien sujetos que analizan y cuestionan críticamente. Por lo tanto, el investigador que pretende asumirse como colaborador necesita renunciar explícitamente a tener el control sobre el proceso y sustituir este control por la voluntad de estar conectado y formar parte de una comunidad moral en la que el objetivo principal es la comprensión de la posición moral del otro como premisa para lograr la construcción de una propuesta común. En este sentido resulta determinante desarrollar prácticas investigativas culturalmente responsivas que sitúen el poder al interior de las comunidades con las que se realiza la investigación colaborativa o, como dice Denzin (2005), desarrollar modelos colaborativos de investigación en los que el investigador sea responsable no hacia una remota disciplina o institución, sino hacia los sujetos que estudia.

Recuperando las aportaciones de Lassiter (2005) sobre la etnografía colaborativa, en la MAI destacamos la importancia de definir claramente a los llamados sujetos de estudio y su papel en el proceso de investigación, considerándolos como colaboradores y enfatizando su papel de coproductores de significados (Denzin, 2005). En particular, para nosotros, lo anterior implica estar dispuestos a desarrollar un diálogo horizontal continuo sobre esta base, asumiendo una responsabilidad moral compartida y recíprocamente constituida. Lo anterior bien se explica a través de la expresión en lengua tseltal *kochelin jbahtik*, que expresa la acción intersubjetiva de un nosotros en el que cada uno se influye a sí mismo y al grupo en su conjunto y esto lo hacen a la vez todos los que participan en la comunidad. Se trata entonces de una acción mutua, recíproca, donde todos los participantes afectamos al proceso mismo y, simultáneamente, somos afectados por él, lo determinamos por medio de nuestras categorías culturales y, al mismo tiempo, somos determinados culturalmente por las categorías de los demás participantes.

Como bien señala López (2009), se trata de desarrollar una investigación de acompañamiento que se proponga descubrir y construir conocimientos dialógicamente como resultado de la confluencia en el proceso de visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación diferentes. Implica reconocer al otro como sujeto de conocimiento, asumiendo explícita y deliberadamente que el otro puede ser conocido sólo si se le acepta como un creador de conocimiento (Santos, 2006; 2009). Lo anterior, por supuesto, supone tomar en cuenta las profundas desigualdades de poder existentes entre las dos partes que colaboran. Por lo tanto, el desarrollo de la MAI implica que el investigador cuestione su propia posición de poder y asuma una posición ética explícita que le permita, como señala Villoro (1998), aprender del otro con quien colabora, reconociendo la existencia y validez de racionalidades otras, diferentes de la racionalidad dominante. Reconocer al otro a la vez en su igualdad y en su diversidad, reconocerlo en el sentido que él mismo dé a su mundo (Villoro, 1998).

Ahora bien, en el caso del proceso de diseño curricular que nos ocupa, lo anterior implicó negociar de forma continua entre dos modos de ejercer el poder: por un lado, el formal de los investigadores kaxlanes y, por el otro, el sustantivo de nuestros colaboradores de la UNEM (Bertely, en prensa). Negociar entre el poder que los kaxlanes ejercíamos al formalizar en un lenguaje académico las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas y, por el otro, su poder sustantivo, dado por el control que mantuvieron a lo largo de todo el proceso sobre los conocimientos, actividades y significados culturalmente propios y sobre los principios de la pedagogía indígena aprendidos y practicados en la vida y en las escuelas comunitarias.

Pero lo anterior no fue suficiente sino que, transitar de la colaboración a la co-teorización intercultural, implicó además replantear el significado y el valor del trabajo de campo que se desarrollaba en los talleres de diseño curricular. Siguiendo a Rappaport (2007), convertimos el trabajo de campo –entendido como recolección de datos en un espacio de co-conceptualización– y resituamos los planteamientos y expresiones de nuestros colaboradores y, en lugar de considerarlos como datos etnográficos, los concebimos como formas paralelas de análisis, como aportes a la construcción de una teoría que se hacía *en* el campo.

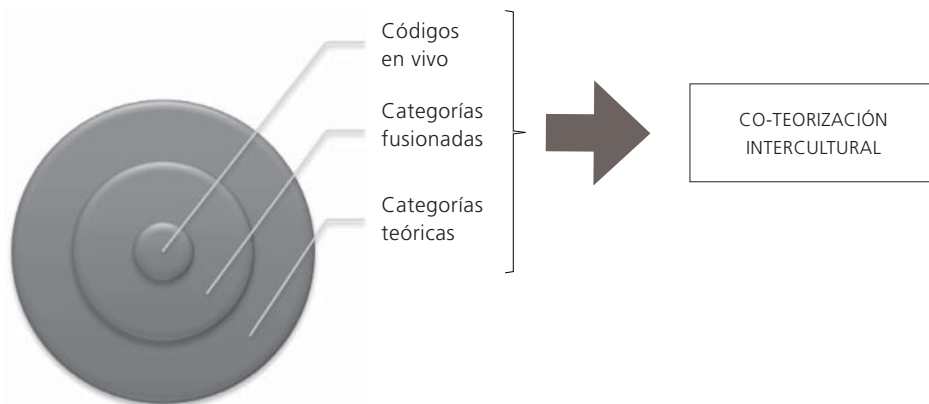
Esto fue facilitado por la adopción de un recurso metodológico retomado de la teoría fundamentada, o sea de la que ha sido considerada como una metodología para desarrollar teoría que está arraigada en información siste-

máticamente recogida y analizada. En particular, recurrimos a la vertiente constructivista desarrollada por Charmaz (2000; 2005; 2006) que considera que las informaciones que se usan como fuentes para la construcción de categorías teóricas son narrativas y construcciones sociales de sujetos culturalmente situados por lo que las emergentes de las informaciones tienen que ser validadas por medio de un proceso multidimensional y polifónico de codificación.

Estas reflexiones fueron determinantes a la hora de la codificación focalizada del cuerpo documental que se recopiló durante los talleres de diseño curricular, cuando los investigadores kaxlanes y nuestros colaboradores indígenas nos dedicamos conjuntamente a precisar y a desarrollar los códigos iniciales con los que sintetizábamos las informaciones en categorías que cumplieran los criterios de ajuste y de relevancia y que permitieran cristalizar las experiencias de los participantes y establecer relaciones entre la estructura visible y los procesos implícitos. Fue justamente esta la función que desempeñaron los “códigos en vivo” (Charmaz, 2006), como el de “acompañante” que emergieron durante el trabajo de campo, o sea durante los talleres de diseño curricular. Estos códigos en vivo nos permitieron destacar expresiones específicas y términos innovadores que nuestros colaboradores indígenas mencionaron en momentos clave del proceso para expresar un significado o capturar una experiencia. Como se muestra en la figura 1, los códigos en vivo fueron el núcleo conceptual alrededor del cual se co-teorizaron categorías interculturales como la de maestro-acompañante, que se analizará en las páginas siguientes.

FIGURA 1

*El proceso de co-teorización intercultural*



El proceso de co-teorización intercultural encuentra su núcleo generador (su corazón, dirían los mayas) en los códigos en vivo por medio de los cuales mis colaboradores mayas sintetizan los principios de la pedagogía indígena aprendidos y practicados en la vida y en las escuelas comunitarias. Estos códigos constituyen el punto de partida para dialogar con otras categorías –que hemos llamado fusionadas– que expresan la unión de horizontes de los diferentes sujetos participantes (asesores kaxlanes y colaboradores indígenas), así como con aquellas categorías teóricas producidas por otros autores y que son las que permiten ampliar el alcance teórico de la co-teorización intercultural.

El diálogo, profundamente intercultural, entre los códigos en vivo de nuestros colaboradores indígenas, las categorías que los asesores kaxlanes y los educadores comunitarios de la UNEM generábamos por medio de la fusión de nuestros horizontes interpretativos y las categorías teóricas que retomábamos de nuestras lecturas, ha sido lo que nos ha permitido desarrollar el proceso de co-teorización intercultural de este modelo curricular.

Ahora bien, con el afán de mostrar cómo operó el proceso de co-teorización intercultural, a continuación se analizará de forma resumida<sup>11</sup> el proceso de construcción de la categoría intercultural de “maestro-acompañante”.

Empezó por el análisis del corpus documental del proceso de construcción curricular,<sup>12</sup> al interior del cual se seleccionaron las aportaciones de los colaboradores indígenas y kaxlanes que estaban relacionadas con la definición del perfil del maestro, marcando cada una con un código que permitiera identificar la filiación étnica de quien la expresó (Colaboradort-selta1; Colaboradorchol2; Colaboradorkaxlan1...). Luego se identificaron aquellos códigos en vivo que expresaban la concepción los diferentes colaboradores con respecto de las dimensiones del perfil del maestro abordadas. Al revisar estos códigos en vivo y discriminar las aportaciones de los colaboradores indígenas (aportaciones indígenas = AI) de aquellas de los kaxlanes (aportaciones kaxlanes = AK) –para contar con elementos que permitieran mostrar cómo se articularon y/o contrastaron sus diferentes concepciones en la definición del perfil del maestro– se identificaron dos dimensiones asociadas: *el ser y el hacer* del maestro (la primera enfatizando en valores y actitudes y la segunda en las prácticas), que resultaron útiles para clasificar cualitativamente las aportaciones de cada colaborador y analizar sus respectivas contribuciones a la definición de la categoría intercultural de maestro-acompañante. Es menester dar unos ejemplos:

AIS (aportación indígena enfatizando en el ser del maestro): “El maestro tiene que estar vinculado con la comunidad, tiene que convivir con la comunidad, apuntalar, registrar los acuerdos de la asamblea”.

AKH (aportación kaxlan enfatizando en el hacer del maestro): “Gradar y dosificar los contenidos [...] Tenemos que saber qué habilidades y competencias estamos entrenando con cada contenido. Si no tenemos claro esto, somos maestros improvisados”.<sup>13</sup>

Ahora bien, aclarada la forma en la que se clasificó la información del corpus documental, empezamos el análisis del proceso de co-teorización intercultural de la categoría de “maestro-acompañante” por las aportaciones de uno de los colaboradores kaxlanes quien, por su estatus de líder en el grupo y por su experiencia en el diseño de programas educativos interculturales y bilingües,<sup>14</sup> asumió la responsabilidad de coordinar el proceso de diseño curricular:

¿Cuál es el rol del maestro en la escuela? [...] Ampliar los conocimientos de los niños. El maestro tiene un rol activo [...]: es un guía, un demostrador. Al final de la clase un niño debe de saber más de cuando empezó. [...] Ampliación del conocimiento, articulación intercultural entre conocimiento indígena y científico [...] Estas dos tareas es donde interviene el papel del maestro.

Podemos observar cómo, al plantear las características principales del maestro, el colaborador kaxlan enfatizó en la dimensión del hacer del maestro: ampliación del conocimiento del niño, articulación intercultural entre conocimiento indígena y científico, adquisición de nuevas competencias. Sigamos con el análisis de las indicaciones con las cuales el colaborador kaxlan marcó el comienzo del proceso de construcción del perfil deseable del maestro:

El maestro tiene que documentarse para conocer el conocimiento científico, consultando libros, para complementar el conocimiento que [los niños] ya tienen [...] Los maestros para poder aportar su conocimiento tienen que aprender más. Tienen que capacitarse [...] El currículo no excluye que se utilicen libros, pero el libro no es la base, es un apoyo [...] El maestro tiene que investigar primero, luego sí puede usar un texto científico para explicarle a los niños.



Nuevamente, observamos que las indicaciones del colaborador kaxlan enfatizan en la dimensión del hacer del maestro (documentarse, capacitarse, investigar). Ahora bien, con el fin de mostrar cómo operó en la práctica el proceso de co-teorización de la categoría intercultural de “maestro-acompañante”, a continuación se mostrará cómo los planteamientos iniciales del colaborador kaxlan se articularon con las aportaciones de los colaboradores indígenas.

Al revisar de manera diacrónica el corpus documental, observamos que una fase importante de este proceso de articulación intercultural ocurrió durante el segundo taller de diseño curricular cuando, por sugerencia de quien escribe, se realizó una actividad para recuperar las *historias educativas particulares* de los colaboradores indígenas con sus maestros de primaria<sup>15</sup> con el fin de analizarlas retrospectivamente y hallar elementos que contribuyeran a la definición del perfil docente en construcción. En efecto, las experiencias vividas por los colaboradores indígenas cuando eran estudiantes de primaria constituyen un referente importante para comprender las características asociadas con el perfil deseable del maestro en el modelo curricular en objeto. En particular, el recuerdo del conflicto intercultural vivido con sus maestros, ejemplificado en el trato sufrido (maltratos, violencia corporal y psicológica, castigos, humillaciones) y manifiesto en la auto-concepción del docente en relación con los alumnos indígenas (maestro sabelotodo, único depositario del conocimiento) y a sus culturas (superioridad, desprecio), resultan fundamentales para comprender el énfasis asociado por los educadores de la UNEM sobre la dimensión del ser del maestro-acompañante.

Es a partir del análisis de sus historias educativas particulares que se comprende la insistencia de los colaboradores indígenas en definir al maestro en su propuesta educativa como: “[...] un compañero más, sólo que tiene un poco más de experiencia [...] que ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños”; como “un hermano mayor”, o como “un padre o una madre que tiene que preocuparse como si fueran sus propios hijos los que tiene ahí”.

Veamos cómo, en el segundo taller de diseño curricular, nuestros colaboradores indígenas empezaron a definir las características centrales de lo que será el maestro-acompañante:

¿Cómo deben ser los maestros? Reconoce[n] al niño como un sujeto poseedor de algunos conocimientos adquiridos en el medio social, natural [...] Todos

esos conocimientos que ha aprendido el niño [en su entorno familiar y comunitario], se le da seguimiento en la escuela.

En los párrafos anteriores se subrayan dos aspectos medulares relacionados otra vez con el ser del maestro: 1) tiene que asumir que los niños llegan a la escuela con una serie de conocimientos que han aprendido en sus casas, en la comunidad y en el entorno natural en el que viven; y 2) la escuela no tiene que seguir siendo un espacio de ruptura con la comunidad, sino de seguimiento, de continuidad sociocultural, ya que los conocimientos escolares se construyen a partir de lo que el niño ha aprendido y sigue aprendiendo en su vida comunitaria.

Otra vez observamos la insistencia en la dimensión del ser del maestro por parte de nuestros colaboradores indígenas quienes, por sus propias historias, vivencias y experiencias como alumnos, educadores y formadores, comprenden y valoran la relevancia de las actitudes del maestro.

Otra aportación de nuestros colaboradores indígenas que resultará fundamental para la definición de la categoría intercultural de maestro-acompañante fue que: “[...] el maestro tiene que estar vinculado con la comunidad, tiene que convivir con la comunidad, apuntalar, registrar los acuerdos de la asamblea”. A lo largo de todo el proceso de diseño curricular, ellos enfatizaron en la vinculación comunitaria del maestro y, en particular, destacaron la importancia de la comunidad en cuanto autoridad educativa a la que debe de responder el maestro. De esta manera, manifestaron cómo los orígenes de la UNEM se sustentan en la decisión de algunas comunidades indígenas de asumir en sus manos el control de la educación escolar de sus hijos, expulsando a los maestros oficiales y nombrando a jóvenes de la misma comunidad como educadores (Roelofsen, 1999; Gutiérrez, 2005; Barronet, 2009; Gómez Lara, 2009).

Sin embargo, fue en el taller realizado en el mes de agosto de 2008 cuando –después de analizar las aportaciones recopiladas durante los talleres anteriores– les señalaba la necesidad de pensar en un nuevo término que sustituyera la palabra maestro y que expresara de mejor manera la concepción de docente que se estaba construyendo, uno de los colaboradores indígenas explicitó el código en vivo de “acompañante”.

Maestro suena un poco más como alguien que sabe y sólo enseña... **El maestro es como un acompañante.** Los maestros [oficiales] tienen esa mentalidad que

ellos son maestros y que enseñan mientras que nosotros nos referimos a alguien que va acompañando en el proceso de aprendizaje, únicamente debe de ayudar al niño porque éste de por sí aprende, que es libre de aprender solito, pero en donde le hace falta algo el maestro le ayuda. Deja que el niño sea autónomo en su aprendizaje y el maestro lo apoya en su proceso, ayudando a mejorar.

El énfasis en la dimensión del ser del maestro aparece de forma contundente en la aportación de nuestro colaborador que sintetiza y explicita con acompañante una concepción del maestro arraigada en la cultura indígena, empieza a definir verbalmente la que será una de las características principales del maestro-acompañante en la propuesta curricular, a saber: estar consciente de la importancia de no monopolizar el proceso de enseñanza sino de compartir esta responsabilidad con niños, padres de familia y habitantes de la comunidad.

Es importante señalar lo que el código acompañante detonó en la sesión de diseño curricular. Como si esta palabra no fuera únicamente suya sino que reflejara una concepción del maestro que los demás colaboradores indígenas habían conocido en la vida comunitaria y habían practicado en sus experiencias como educadores comunitarios, este código en vivo encontró de inmediato eco entre los demás colaboradores indígenas. Sin cuestionar el término acompañante (lo que de por sí es muy indicativo de su arraigo), varios de ellos empezaron a complementarlo y a precisar sus características y dimensiones relevantes.<sup>16</sup>

Surgido de la reflexión sobre sus prácticas y vivencias en la educación comunitaria, el código en vivo de acompañante representó una abstracción por medio de la cual nuestros colaboradores sintetizaron una concepción del maestro arraigada en las culturas tseltales, tsotsiles y ch'oles. En particular, se conjuntaron dos aspectos relevantes sobre los cuales nuestros colaboradores pusieron énfasis a lo largo de todo el proceso de elaboración del perfil del maestro y que enfatizan principalmente la dimensión del ser del maestro. En cuanto acompañante, el maestro no dirige o conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que ayuda a los niños en su proceso de desarrollo que empieza desde los conocimientos, habilidades y valores que adquieren en sus casas y en el territorio de la comunidad. El acompañante reconoce a los niños como sujetos activos y autónomos del aprendizaje y su papel radica entonces en acompañarlos en un proceso que no depende únicamente del él, sino en el cual éstos desempeñan un papel protagónico.

Ahora bien, para seguir mostrando cómo operó en la práctica el proceso de co-teorización de la categoría intercultural de maestro-acompañante y, en particular, con la finalidad de mostrar cómo este código en vivo se articuló con una categoría teórica pre-existente en la literatura sobre la pedagogía indígena, retomamos una aportación de Paoli (2003) al referirse a la educación familiar y comunitaria tseltal. En particular, el autor nos explica que, así como en otras sociedades indígenas, entre los tseltales aprender es un asunto que tiene que ver con un sujeto autónomo: “El aproximado es un ser autónomo y nadie puede entender o aprender por él. Él tiene que hacerlo por sí mismo” (Paoli, 2003:144-115).

De hecho, en la lengua y cultura tseltal para referirse a lo que en la cultura occidental se define como maestro se usa la palabra *noptewswanej* que se puede traducir como: “Aquel que aproxima a otro. [...] El verbo *noptesel* es hacer que otro se aproxime, propiciar que tenga una experiencia” (Paoli, 2003:114).

El *noptewswanej* [...] no enseña algo sino que introduce a un proceso. Primero permite que el otro vea, experimente, y una vez que ha experimentado algo, que lo ha traído a su corazón le deja que pregunte para que haya el deseo de recibir una respuesta. El verdadero *noptewswanej* [...] propicia que experimentemos su aproximación (Paoli 2003:116-118).

Parece evidente que el código en vivo de “acompañante” utilizado por parte de nuestro colaborador indígena para sintetizar la concepción de maestro no sólo se sustenta en su experiencia práctica en la educación comunitaria, sino que se fundamenta también en el análisis teórico que Paoli realiza de la pedagogía indígena tseltal, resultando por lo tanto un código que se articula con una categoría teórica pre-existente. Como mostramos en la figura 1, es esta articulación lo que caracteriza el proceso de co-teorización intercultural que desarrollamos por medio de la metodología arraigada intercultural.

Ahora bien, no caben dudas de que la concepción del maestro como acompañante contrasta con las indicaciones dadas por el colaborador kaxlan durante el primer taller de diseño curricular, mismas que, más que el ser, enfatizaban el hacer del docente. Como vimos anteriormente, él destacaba la responsabilidad del maestro en la generación y ampliación de los conocimientos escolares y enfatizaba su papel clave en la adquisición de nuevas competencias por parte de los niños. Al comparar estas dos

concepciones del ser y hacer del maestro, pareciera estar en presencia de dos formas contrastantes de concebir este papel por parte de los diferentes participantes en el proceso de diseño curricular. Una, la del colaborador kaxlan, más acorde con una visión tradicional de un maestro que, fundamentalmente, enseña. Otra, profundamente arraigada a la pedagogía indígena, que enfatiza el ser de un maestro que, lejos de monopolizar el proceso de enseñanza, acompaña a los niños en la construcción del conocimiento escolar, invitando a participar en ello a los habitantes de la comunidad. Recuperando sus experiencias y prácticas como educadores, nuestros colaboradores indígenas plantearon de esa manera una interesante *corresponsabilidad* entre maestro, niños y padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El choque entre estas dos visiones del ser y hacer del maestro es un claro ejemplo de cómo se manifestó el conflicto intercultural en el proceso de diseño curricular. Sin embargo este conflicto logró solucionarse por medio de la metodología de arraigo intercultural y, en lugar de mantener la separación entre maestro y acompañante, estas dos concepciones culturalmente situadas pudieron fusionarse en la categoría intercultural de maestro-acompañante. Fue la MAI lo que nos permitió co-teorizar la categoría intercultural de maestro-acompañante, por medio de la cual fusionamos dos concepciones aparentemente contrastantes del ser y del hacer docente. Una occidental, dominante, que el asesor kaxlan destacaba al enfatizar la responsabilidad específica del maestro en la ampliación de los conocimientos y en la adquisición de nuevas competencias por parte de los niños; otra, profundamente arraigada en la pedagogía indígena, que plantea la participación colectiva y la corresponsabilidad entre maestro, niños y habitantes de la comunidad en el proceso de construcción del conocimiento y en la formación de los niños.

La fusión intercultural entre estas dos formas, distintas pero finalmente complementarias, de concebir el ser y el hacer del maestro es una muestra del proceso de co-teorización intercultural entre colaboradores indígenas y kaxlanes que caracterizó el diseño del “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” (Bertely, 2009).

### **Educar para el arraigo sociocultural y territorial**

Fue así cómo, por medio de la MAI, los colaboradores indígenas y kaxlanes co-teorizamos un modelo curricular intercultural y bilingüe en el que la

escuela, institución social integrada a la comunidad, constituye uno de los soportes y cimientos para la consolidación de un modelo sociocultural propio. Una escuela comunitaria pensada como medio para el ejercicio de un cierto grado de autonomía en el territorio sociocultural comunitario y regional. Un modelo educativo que se plantea formar a niños y a jóvenes indígenas para relacionarse con la sociedad nacional-mestiza de manera crítica y propositiva. Lo anterior a partir de una formación escolar y comunitaria que ayude a los futuros ciudadanos indígenas a ser conscientes y orgullosos de su identidad sociocultural, a ser ciudadanos de naciones pluriculturales sin renunciar a sus especificidades como indígenas, enfrentándose activamente a las relaciones interculturales conflictivas y asimétricas con la sociedad nacional mestiza.

Una propuesta educativa que se propone formar para el arraigo sociocultural y territorial y que, ante los crecientes fenómenos migratorios que están interesando de manera cada vez más intensa las regiones de antiguo asentamiento maya, apunta a formar a los futuros comuneros indígenas que tendrán la responsabilidad de garantizar la continuidad sociocultural de sus pueblos: “Nuestra propuesta tiene el objetivo de revalorar y fortalecer los elementos vitales de la cultura y heredarle a la futura generación una conciencia de lucha y de ser ciudadanos indígenas”, destacaron insistentemente nuestros colaboradores.

En este sentido, educar para el arraigo implica, en primer lugar, explicitar y ampliar los conocimientos propios que se desarrollan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en el territorio sacionatural de la comunidad. A partir de esta base, educar para el arraigo significa entonces fomentar una formación ética que fortalezca los valores positivos, básicos y centrales que rigen las sociedades maya tseltales, tsotsiles y ch’oles en las que viven nuestros colaboradores indígenas y que se sustentan en la integración entre sociedad y naturaleza que se expresa en la filosofía del *lekil kuxlejall*/buen vivir.

Educar para el arraigo implica entonces fortalecer la cultura autónoma (Bonfil, 1983), o sea, aquellos recursos culturales propios que un grupo social puede producir y reproducir autónomamente y, sobre todo, sobre los cuales tiene control, o sea puede decidir cómo utilizarlos y para qué fines. Fortalecer la cultura autónoma resulta entonces una estrategia pedagógica para impulsar la “continuidad histórica de una cultura diferente, en torno a la cual se organiza un proyecto civilizatorio alternativo” (Bonfil, 1983:299).

Por ello probablemente, nuestros colaboradores indígenas insistieron en formar a niños y jóvenes que tomen conscientemente la decisión de no migrar y quedarse en su comunidad, como de hecho hicieron casi todos los educadores comunitarios de la UNEM. Desde esta perspectiva, al educar para el arraigo, nuestros colaboradores apostaron por la formación de los que, como ellos ahora, serán los futuros ciudadanos mayas, tseltales, tsotsiles y ch'oles que tendrán la responsabilidad de garantizar la continuidad sus culturas frente a los embates de una globalización neoliberal y de una occidentalización de la cultura (Latouche, 1992) cada día más agresivas y aceleradas.

## Notas

<sup>1</sup> Para una revisión exhaustiva de este proceso se remite a la tesis “Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas” presentada en abril de 2013 en el marco del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE) de la Universidad Iberoamericana de México (Sartorello, 2013).

<sup>2</sup> Jorge Gasché (Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana), María Bertely Busquets y Raúl Gutiérrez Narváez (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social), y Stefano Claudio Sartorello (Universidad Intercultural de Chiapas).

<sup>3</sup> Como señala Alejos García (1999:132-133): “[...] para el maya el otro es el Kaxlan, el ‘castellano’, el extranjero, Occidente”. El autor explica que *kaxlan* es la contraparte, el *otro* polifacético con quien se relaciona el indígena maya. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo.

<sup>4</sup> Las demandas educativas zapatistas fueron atendidas de forma emergente y económica, ampliando hacia las regiones indígenas experiencias de educación comunitaria, como la del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y el Programa Educador Comunitario Indígena (PECI), discursivamente basadas en la valoración y rescate de las lenguas y culturas originarias pero que, en los hechos, se pusieron en marcha “contratando a jóvenes indígenas al margen de

las normas laborales e introduciendo el uso de la lengua materna en la escuela pero rigiéndose por los planes y programas de estudios nacionales” (Gutiérrez, 2005:62).

<sup>5</sup> El MII fue creado por Gasché y sus colaboradores de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). Al respecto véase Gasché 2008 a y b.

<sup>6</sup> No es de menor importancia destacar que la necesidad de elaborar una propuesta curricular alternativa había sido planteada desde el CIESAS en los tiempos del bachillerato. Cuando, a mediados de 2006, se abrió la oportunidad de trabajar de forma sistemática en el plan de estudios, fueron los propios educadores quienes decidieron que había llegado el momento de recuperar y sistematizar las experiencias maduras en los años anteriores para construir un modelo curricular alternativo.

<sup>7</sup> El ideal-tipo es un instrumento conceptual creado por Max Weber y usado en sociología para aprehender los rasgos esenciales de ciertos fenómenos sociales. Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la cantidad de síntesis de fenómenos concretos difusos que se colocan según estos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada. Dicha construcción mental, puramente conceptual, no puede ser encontrada empíricamente en la realidad. El concepto de tipo ideal es así un instrumento para unificar partes de la realidad elegidas contingentemente

desde la base del interés particular del investigador y establecido sobre una valoración subjetiva del aspecto determinado, ordenando la realidad mediante la selección de lo que, desde tal perspectiva, se considera como esencial para los fines de la investigación, sin que por ello los mismos rasgos sean en sí fundamentales.

<sup>8</sup> Así algunos integrantes del EZLN se han referido a este principio de autoridad: “[...] gobernarnos nosotros mismos y resolver nuestros problemas. Los pueblos aprenden a mandar y a vigilar nuestro trabajo y nosotros aprendemos a obedecer. El pueblo es sabio y sabe cuándo uno se equivoca o se desvía en el trabajo. Así trabajamos nosotros”, *La Jornada*, 19 de septiembre de 2004: xv.

<sup>9</sup> *Lekil kuxlejal* es una palabra compuesta en la lengua maya tseltal. *Kux* = vivir; *lejal* = buscar; *lekil* = bien. Por lo que *lekil kuxlejal* puede traducirse como: “buscar vivir bien”, “buscar la buena vida”.

<sup>10</sup> Aunque en el “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” se adopta el término territorio sacionatural, me parece importante señalar las aportaciones de Toledo Llancaqueo (2007), Toledo y Barrera-Bassols (2008) y Boege (2008) sobre el concepto de territorio biocultural que, así como el de sacionatural, hace énfasis en la integración entre sociedades indígenas y naturaleza y, en particular, en la relación recíproca entre pueblos indígenas y medio ambiente. Ahora bien, al referirse al territorio sacionatural queremos destacar que, para los pueblos indígenas, el concepto de territorio abarca varias dimensiones como la política (que se refiere a la jurisdicción, gobierno, normas y decisiones), la cultural (como espacio socialmente organizado, significativo culturalmente, en el cual se localizan, distribuyen y organizan las redes sociales de asentamiento y las acciones colectivas de un grupo), la simbólica (asociada a las peregrinaciones, a los rituales y a los mitos de origen) y la natural (que se refiere a los recursos naturales y a las prácticas agrícolas producidas de manera colectiva y de carácter intergeneracional y acumulativo).

Como señala Boege: “El territorio es para los indígenas una prolongación de la expresión material de la red de relaciones que construye el

conocimiento colectivo “[...] ya que el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble” (Boege, 2008:62). El territorio sacionatural abarca tanto los recursos biológicos en sentido amplio así como las tradiciones y prácticas ancestrales generalmente denominados “conocimientos tradicionales”, entre los cuales se incluyen la normas de comportamiento establecidas en las sociedades indígenas, también conocidas como “usos y costumbres”, que son aceptadas como derechos y responsabilidades de los pueblos y tienen influencia en el manejo de los recursos naturales. Es así que, al referirnos al territorio sacionatural coincidimos con Boege cuando afirma que “uno de los componentes para definir el territorio es esta relación con la naturaleza, el conocimiento establecido y readaptado mediante la praxis cotidiana y el patrimonio biocultural asociado al manejo de la biodiversidad y la agrobiodiversidad” (2008:52). El concepto de territorio sacionatural entonces hace referencia a la perspectiva holística del territorio propia de los pueblos indígenas que está en la base de la concepción del *lekil kuxlejal* (buen vivir) y que incluye no sólo las funciones productivas de la tierra sino también la parte de la espiritualidad.

<sup>11</sup> Al respecto, véase también Sartorello (2010).

<sup>12</sup> El corpus documental del proceso de construcción del “Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM” incluye los documentos recopilados a lo largo de 11 talleres de diseño curricular realizados entre noviembre de 2006 y octubre de 2008. Se trata de aproximadamente 560 páginas escritas en español por los colaboradores indígenas y no indígenas.

<sup>13</sup> A lo largo del proceso de diseño curricular, también hubo aportaciones de los colaboradores indígenas y kaxlanes que articularon las dimensiones del ser y del hacer del maestro, por lo que, en estos casos, se utilizaron los siguientes códigos:

A(KoI)S-H = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando en el ser maestro aunque indica un cierto hacer relacionado.

A(KoI)H-S = Aportación (kaxlan o indígena) enfatizando en el hacer del maestro aunque implica un cierto ser.



Ejemplos:

AKH-S (aportación kaxlan que enfatiza en el *hacer del maestro* aunque implica un cierto ser): “El maestro tiene que *documentarse* para conocer el conocimiento científico, consultando libros, para complementar el conocimiento que ya tienen [...] Los maestros para poder aportar su conocimiento tienen que *aprender más*. Tienen que *capacitarse*”.

En este caso, la dimensión del ser está implícita y se refiere a las actitudes del maestro, a su conciencia de la necesidad de seguir formándose.

AIS-H (aportación indígena que enfatiza en el *ser del maestro* aunque indica un cierto hacer relacionado): “Habría que *darles más participación a los niños* en la articulación con el conocimiento científico. Los niños pueden investigar en los libros, con los comuneros que han salido, con la televisión incluso, etc. *Los maestros no lo saben todo*, es importante que no le toque solamente al maestro ampliar los conocimientos sino que es una tarea que tienen que compartir con los niños”.

En este ejemplo se enfatiza en la importancia de que el maestro renuncie a monopolizar el proceso de enseñanza, reconociendo a los niños indígenas como sujetos capaces de participar activamente en ello.

<sup>14</sup> Jorge Gasché del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana participó entre 1985 y 1997 en la construcción y operación de la propuesta curricular de la Asociación Inter-étnica para el Desarrollo de Selva Peruana (AIDSESP), misma que constituye un importante antecedente del modelo curricular que se analiza en este artículo.

<sup>15</sup> Colaboradortsotsil1: “[...] cuando estuve en segundo grado el maestro trataba muy mal sus alumnos, el niño que platicaba lo castigaba sea con un cinchazo o con una vara le pegaba. Igual al que no terminaba luego de llenar la plana con las sílabas o palabras completas. El maestro era el que sabe todo y todo lo que decía era lo mejor. No daba chance para que los alumnos participaran en comentar sus saberes previos; es más no lo tomaba en cuenta eso. Cuando un alumno entrega su trabajo y le sale mal, el maestro lo tachaba con una X grande y el cuaderno lo aventaba hacia fuera por la ventana”.

Colaboradortsotsil3: “[...] nos tocó un maestro que se llama Jorge y le apodamos ‘cama’ porque puro dormir quiere. Al entrar en clase por la mañana sólo pasa la lista de asistencia, después nos pide que saquemos el libro de español lectura y nos hace copiar tal página mientras él se va a su cuarto a dormir [...] después viene a calificar, los alumnos que no han terminado de copiar los pega con un palo, no vara, sino un palo grueso como el de escoba, nos pegaba en la cabeza, espalda, o en las palmas de la mano tendida en la mesa. [...] no enseñaba cómo hacer ni explicar las matemáticas, sino sólo es copiar, llenar planas o dibujos para pasar el tiempo”.

Colaboradortseltal2: “[...] nos trataba muy mal mi maestro es uno de Oxchuc, nos castigaba y nos pegaba con ‘rincho’ y en la cabeza con barrita. [...] Cada lunes nos pone a marchar y nos decía a la izquierda y derecha pero en el español y no le entendíamos donde quedaba la derecha y la izquierda. Nos confundíamos mucho y nos picaba con espina de naranja en la mano y en la cabeza y salía la sangre de cada piquete [...] a veces lo dejamos solo ahí el maestro en la plaza y se encabrona y nos pone otro castigo. A veces cuando llegaba borracho en la escuela nos decía que somos tontos y pendejos, él decía que es el más chingón y también nos pedía nuestra hermana si lo decíamos que vamos a dar para su novia no nos pega y si no damos nos pega”.

<sup>16</sup> Colaboradortsotsil1: “No educador porque así solo pareciera que sólo educa”. Colaboradorchol2: “Acompañante: Va junto a los niños durante todo el proceso [...], porque los niños también ya saben algo, pero él los ayuda para que sepan un poco más”. Colaboradortsotsil1: “Acompañante: es como un compañero más, sólo que tiene un poco más de experiencia [...], ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen los niños. Recordemos que los niños no sólo aprenden de los maestros sino que también aprenden de sus compañeros, de los demás niños que están en su salón, así como con los que están en su entorno familiar”. Colaboradorchol2: “Es que se llega a crear una confianza con los niños, ellos te agarran confianza, se vuelven tus amigos, platicamos, también afuera del aula y del horario escolar, en la vida comunitaria, en la calle, o en otro lugar. No sólo es acompañar

al niño adentro de la escuela en su aprendizaje sino que durante todo el tiempo [...]”. Co-laboradortsotsil2: “Acompañante, apoya a los padres de familia en la educación de los niños, contribuye, en colaboración con los padres, a la formación de los niños”.

## Referencias

- Alejos García, J. (1999). *Ch'ol / Kaxlan: Identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas, 1914-1940*, Ciudad de México: UNAM.
- Barronet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, tesis de doctorado, El Colegio de México/ Université Sorbonne Nouvelle París III.
- Bertely, M. (coord.) (2003). “Educación y diversidad cultural”, en *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. 3, tomo 1, parte 1, colección La investigación Educativa en México 1992-2002, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Bertely, M. (coord.) (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*, Ciudad de México: Fondo León Portilla/ CGEIB-SEP/ OEI/ Fundación Kellogg/ Santillana/ CIESAS.
- Bertely, M. (coord.) (2007). *Los hombres y las mujeres de matz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Ciudad de México: Fondo Editorial de la PUCP/ Fundación Ford/ UNEM/ CIESAS.
- Bertely, M. (coord.) (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, México: UNEM/ ECIDEA/ CIESAS-Papeles de la Casa Chata/ IIAP/ OEI, Ediciones Alcatraz.
- Bertely, M. (en prensa). “Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas”, en G. Ascencio, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Ciudad de México: PROIMMSE-IIA-UNAM.
- Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.) (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México. Hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrobiodiversidad en los territorios indígenas*, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia /Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Bonfil Batalla, G. (1983). “Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural”, en G. Giménez Montiel (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, vol. 2, pp. 293-300, Ciudad de México: Conaculta-ICOCULT.
- Charmaz, K. (2000). “Grounded theory: objectivist and constructivist methods”, en N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *The sage handbook of qualitative research*, 2da. ed., pp. 509-535, Thousand Oaks, California: Sage.
- Charmaz, K. (2005). “Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies”, en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) *The sage handbook of qualitative research*, 3era. ed., pp. 507-536, Thousand Oaks, California: Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through Qualitative analysis*, Thousand Oaks, California: Sage.

- Christians, C. (2005). "Ethics and politics in qualitative research", en N. Denzin y Y. Lincoln (eds.) *The sage handbook of qualitative research*, 3era. ed., pp. 139-164, Thousand Oaks, California: Sage.
- Coraggio, J. L., y Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial; un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *The sage handbook of qualitative research*, 2da. ed., Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *The sage handbook of qualitative research*, 3era. ed., Thousand Oaks, California: Sage.
- Denzin, N. (2005). "Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation", en N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*, 3era. ed., pp. 933-958, Thousand Oaks, California: Sage.
- Freedson G., M. y Pérez P., E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas: una evaluación*, México: UNICACH-SEP.
- Frigotto, G. (2004). "Los delirios de la razón: crisis del capitalismo y metamorfosis conceptual en el campo educativo", en P. Gentili (Coord.), *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación*, pp. 113-160, México: ediciones UACM.
- FRMT (1997). *Diagnóstico de la realidad educativa en Chiapas*, fotocopiado, San Cristóbal de las Casas:FRMT.
- Gasché, J. (2004). *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*, ponencia presentada en el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía, Cuetzalán, México. En <http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/>
- Gasché, J. (2008a). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura", en Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 279-365, Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Gasché, J. (2008b). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (coords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, pp. 367-397, Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Gentili, P. (2004). "Adiós a la escuela pública. El desarrollo neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías", en P. Gentili (Coord.), *Pedagogía de la exclusión; crítica al neoliberalismo en educación*, pp. 339-376, Ciudad de México: ediciones UACM.
- Gómez-Lara, H. (2002). *Educación, identidad y género en San Andrés Sakamch'en (Larráinzar), Chiapas*, tesis de licenciatura en Antropología, Universidad Autónoma de Chiapas, Chiapas, México.
- Gómez-Lara, H. (2009). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*, tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, España.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2000). "Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa" en C. Denman y J. A. Haro, *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México: El Colegio de Sonora.

- Gutiérrez, R. (2005). *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, tesis de maestría, México: CIESAS.
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*, Chicago: University of Chicago Press.
- Latouche, S. (1992). *L'occidentalizzazione del mondo*, Turín: Bollati Boringhieri.
- López, L. E. (2009). "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal", en López, L.E. (editor). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, Bolivia: Plural Editores/ Funproeib-Andes.
- Marstom, A. (1997). *La nueva educación: Community based education and school gardens in Chiapas, Mexico*, tesis in partial fulfillment of ENV5 and LALS (s/de).
- Mignolo, W. (2005). "Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial", *Tabula Rasa*, enero-diciembre, núm. 3, (Bogotá, Colombia), pp.47-72.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejaj: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*, Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- Pérez, E. (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*, Ciudad de México: UPN/Miguel Ángel Porrúa.
- Rappaport, J. (2007). "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración", *Revista Colombiana de Antropología*, 43, pp. 197-229.
- Roelofsen, D. (1999). *The construction of Indigenous Education in Chiapas, México: The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New education in Mexico (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México)*, tesis Rural Development Sociology, Department of Rural Development Sociology, Weningen University, The Netherlands.
- Rosaldo, R. (2000). *Cultura y verdad*, Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales/Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*, Ciudad de México: Siglo XXI/CLACSO.
- Sartorello, S. (2010). "Ser para hacer: el proceso de co-teorización intercultural del maestro-acompañante en el modelo educativo de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas", *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales REDHES*, año II, núm. 3, enero-julio, pp. 21-48.
- Sartorello, S.; Ávila, A. y Ávila, L. (2012). *El buen vivir: miradas desde adentro de Chiapas*, México: UNICH/IESALC-UNESCO.
- Sartorello, S. (2013). *Conflicto, colaboración y co-teorización en un proceso intercultural de diseño curricular en Chiapas*, tesis doctoral en el Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIeE), Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.
- Scout, J. (1990). *Los dominados y el arte de la resistencia*, País Vasco: Ediciones Txalaparta.

- Toledo Llancaqueo, V. (2007). "El nuevo régimen internacional de derechos de propiedad intelectual y los derechos de los pueblos indígenas", en L. Concheiro, y F. López (Coords.), *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural. Entre el común y la propiedad privada*, colección Estudios e Investigaciones, Ciudad de México: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria/ Cámara de Diputados, IX Legislatura.
- Toledo, V. y Barrera Bassols, N. (2008). *La memoria bio-cultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*, Barcelona: Icaria Editorial.
- UNEM (2000). "Modelo curricular de educación primaria comunitaria intercultural bilingüe", documento inédito, mimeografiado.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*, Ciudad de México: Paidós/ UNAM.
- Walsh, C. (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política*, Lima: Red de Apoyo a Las Ciencias Sociales, pp. 115-142.

**Artículo recibido:** 30 de julio de 2013  
**Dictaminado:** 27 de septiembre de 2013  
**Segunda versión:** 2 de octubre 2013  
**Comentarios:** 18 de octubre de 2013  
**Tercera versión:** 21 de octubre de 2013  
**Aceptado:** 25 de octubre de 2013