

Vigilancia, cuidado y control étnico-político. Red de Educación Inductiva Intercultural

MARÍA BERTELY BUSQUETS, STEFANO CLAUDIO SARTORELLO
Y FRANCISCO ARCOS VÁZQUEZ

Esta contribución documenta a tres voces algunas condiciones que aseguran la permanencia del proyecto educativo *altermundista* gestado por la Red de Educación Inductiva Intercultural en México y Brasil. Éstas se analizan desde prácticas étnico-políticas situadas, desplegadas por tres integrantes de la Red en México, que muestran cómo indígenas y no indígenas vigilan, cuidan y controlan este proyecto, y al hacerlo, despliegan acciones de resistencia activa destinadas a la construcción de una nueva escuela de pensamiento y una praxis pedagógica configurada en torno al método inductivo intercultural, acuñado por Jorge Gasché, desarrollado en y desde Chiapas por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores independientes.

PALABRAS CLAVE: educación intercultural, agencia, control étnico-político, co-teorización intercultural, Buen Vivir

Vigilance, Care and Ethnic-Political Control. The Inductive Intercultural Education Network

This contribution documents, in three voices, some conditions that ensure the permanence of the *altermundista* educative project developed by de Inductive Intercultural Education Network in Mexico and Brazil. These conditions are analyzed from some situated ethno-politics practices, performed by three members of the Network in México, that show how indigenous and no-indigenous watch, care and control this project, and in that way they perform active resistance actions addressed to build up a new school of thought and pedagogical praxis upon de intercultural inductive method, formulated by Jorge Gasché, and developed in and from Chiapas by the Teacher's Union and Independent Educators for a New Education.

KEYWORDS: intercultural education, agency, ethnic and political control, intercultural co-theorization, *Buen Vivir*

MARÍA BERTELY BUSQUETS

Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social-Distrito Federal,
Distrito Federal, México
bertely@ciesas.edu.mx

STEFANO CLAUDIO SARTORELLO

Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social-Distrito Federal,
Distrito Federal, México
stepol_2000@yahoo.com

FRANCISCO ARCOS VÁZQUEZ

Educador independiente, Yajalón,
Chiapas, México
susukchajk@yahoo.com.mx

Antecedentes

Esta contribución parte de experiencias interculturales generadas por la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) bajo el impulso originario de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores independientes (UNEM/EI) del estado de Chiapas durante más de una década. Entre otras iniciativas, los diplomados Sistematización del Conocimiento Indígena y Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües, y el diseño del Modelo de Educación Intercultural y Bilingüe, inspirado en el método inductivo intercultural (MI), así como la decisión de los educadores indígenas campesinos (EIC) chiapanecos de no abandonar la milpa familiar son los referentes empíricos que dan sentido a las voces aquí plasmadas.

Los diplomados se imparten en varias sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con la colaboración de los EIC de la UNEM/EI, a partir de un convenio firmado en 2007 entre el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)—institución que colabora con esta organización étnico-política desde hace más de 15 años— y la UPN-Ajusco, como sede central de esta universidad ubicada en la ciudad de México. En estos diplomados, que se desprenden más tarde de la UPN, los EIC de Chiapas, sin abandonar el trabajo en la milpa, *acompañan* el proceso de formación de profesores oficiales, muchos de ellos dependientes de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El acompañamiento de los EIC apoya la apropiación de los principios ontológicos, jurídicos, pedagógicos, curriculares y epistémicos del MI —acuñado por Jorge Gasché (2008a; 2008b)— por otros profesores y educadores. A la fecha, los diplomados se han realizado en los estados de Chiapas, Puebla, Oaxaca y Michoacán, y desde 2011 en Yucatán. El objetivo inicial de los diplomados era apoyar la titulación de los alumnos de las licenciaturas en educación primaria y preescolar para el medio indígena (LEPYMI), pero más tarde el encuentro entre los futuros licenciados



LUCILENE JULIA DA SILVA ▶ Interaprendizajes de los niños en la actividad social de policultivo. Comunidad Pimienta, Chiapas, diciembre de 2014.

y los EIC de Chiapas superó este objetivo para consolidar una nueva escuela de praxis y pensamiento educativo construida alrededor del MII.

Desde el inicio, en cada entidad participante colaboran de manera directa una pareja pedagógica intercultural —un docente no indígena y otro indígena—, investigadores no indígenas del CIESAS y dos EIC de la UNEM/EI, que actúan como formadores y acompañantes. El cobijo que se brindó a los egresados, bajo el auspicio del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt),¹ dio origen a la Rediin y la publicación de materiales educativos interculturales y bilingües de autoría indígena (Bertely, 2012a; 2012b; 2012c; 2012d) que, además de construir *desde abajo* una nueva pedagogía, buscan

transformar subjetividades, construir alternativas para el ejercicio activo de los derechos individuales y colectivos, y generar prácticas contrahegemónicas y de resistencia activa, en el marco de los nuevos movimientos sociales (Alonso, 2013).

Uno de estos materiales deriva de la experiencia de “co-teorización intercultural” (Sartorello,

1 Componente 2, Diseño de Materiales Educativos Interculturales y Bilingües, bajo la coordinación de María Bertely, en el marco del proyecto general del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Fondo Institucional del Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación (Conacyt/Fordecyt) destinado a la instalación del Laboratorio Lengua y Cultura Víctor Franco del CIESAS (2010-2012).

2010; 2014) de algunos colaboradores *kaxlanes*² con los EIC de la UNEM/EI entre 2006 y 2008, destinada al diseño del Modelo de Educación Intercultural y Bilingüe de la UNEM (Bertely, 2009). Este modelo sistematizó de manera integral los principios políticos, jurídicos, filosóficos, ontológicos y pedagógicos que inspiraron el diseño de materiales educativos previos y posteriores basados en el MII (Bertely, 2004; 2008; 2012).

No nos detendremos en una exposición detallada de la trayectoria y los antecedentes de este movimiento étnico-político, en las características de los diplomados, el currículum escolar u otros materiales derivados. En este artículo expondremos algunas prácticas de resistencia activa implícitas en tres nociones utilizadas cotidianamente por *nosotros*, como integrantes de la Rediin. No son términos retóricos porque aluden a un conjunto de acciones étnico-políticas que se objetivan en las maneras en que dos colaboradores no indígenas y un indígena *vigilamos*, *cuidamos* y *controlamos* un proyecto educador construido *desde abajo* en y desde Chiapas por conducto de la UNEM/EI. Esto en función de la pedagogía indígena y la escuela de pensamiento y la praxis pedagógica que hemos tejido juntos desde hace más de una década en torno al MII.

En consecuencia, no profundizaremos en los principios del MII, y aunque en el segundo apartado se muestra cómo la co-teorización intercultural asegura la vigilancia, el cuidado y el control en el ámbito epistémico, este artículo no es producto de dicha co-teorización, no obstante sí atrapa los horizontes subjetivos que la hacen posible e intervienen en ella. En su lugar, después de varios encuentros destinados a pensar juntos en estas nociones que *nos son comunes y comprendemos*, optamos por diferenciar los discursos producidos por un colaborador ch'ol y dos académicos no indígenas para que los lectores identifiquen los contextos de producción, *locus* de enunciación y ámbitos de articulación intercultural que intervienen en la intercomprensión y en las

diversas maneras de ejercer la vigilancia, el cuidado y el control étnico-político aludidos.

En los ámbitos de la gobernabilidad y “el comunizar” (Holloway, 2013), María Bertely, coordinadora académica de éstas y otras iniciativas e intermediaria entre esta organización étnico-política y las instituciones de gobierno, desarrolla el primer apartado y contesta a la pregunta: ¿cómo el *poder sustantivo* de los EIC interviene en el cuidado, la vigilancia y el control del *poder formal* que ejercemos los *kaxlanes*? Stefano Sartorello, investigador asociado que colabora con los EIC en estas iniciativas, y sobre todo, en el diseño de un currículum escolar inspirado en el MII, producto de la co-teorización intercultural, se ubica en el ámbito epistémico y responde en el segundo apartado al cuestionamiento: ¿qué se cuida, se vigila y se controla para detonar *juntos* un proceso de *co-teorización* intercultural? En el último apartado, con una voz vivencial que rompe los códigos académicos que rigen las dos voces que la anteceden, Francisco Arcos, un EIC ch'ol que ha acompañado esta lucha étnico-política desde su gestación en 1995, sitúa su colaboración en el *corpus de conocimiento* que se construye en la vida campesina, la integridad sociedad-naturaleza y la lucha cotidiana por el Buen Vivir. Nuestro colaborador ch'ol relata con *otras palabras, categorías y epistemologías* cómo cuida, vigila y controla con los suyos *nuestro* proyecto, a partir del trabajo en la milpa y el arraigo territorial de su familia, para resistir el desprecio por la vida y el trabajo campesino que promueve la escuela oficial. Sin interés en los formatos académicos, dejó que nosotros escribiéramos los antecedentes y

2 Como señala Alejos (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.

las conclusiones de este texto polifónico e intercultural para que se expresaran, cada una desde su *locus* de enunciación, tres de las diferentes voces que caracterizan nuestro enfoque crítico y contrahegemónico de la interculturalidad construida desde abajo y desde adentro (Bertely, Dietz y Díaz, 2003; Gasché, 2008a).

Gobernar y comunizar

Después de aclarar por qué asumimos que este proyecto es *nuestro*, retomamos a Jorge Alonso (2013), en un texto dedicado a “repensar los movimientos sociales”, para reflexionar sobre nuestra propia experiencia educativa y étnico-política. Quienes participamos en la UNEM/EI y la Rediin protagonizamos un movimiento educativo de nuevo cuño, porque nuestra acción colectiva coincide en parte con las estrategias de resistencia activa que caracterizan al movimiento zapatista; algunos somos visibles y otros invisibles, aunque todos somos persistentes y estamos *vigilados desde abajo*. Esto significa que la autoridad reside en la asamblea comunitaria a la que responden de forma directa nuestros colaboradores indígenas, y por medio de ellos, los colaboradores *kaxlanes*. Es cierto que, a diferencia de las escuelas zapatistas, tanto la organización como la Rediin han mantenido relaciones con el gobierno; trabajan no sólo con educadores autónomos zapatistas, sino con escuelas y comunidades que se han autonomizado de los zapatistas, con profesores oficiales, y han recibido apoyos del Estado y de otras agencias financiadoras, como la Fundación Ford, para impulsar proyectos a partir de su propia iniciativa.

Pero también es cierto que la UNEM/EI y la Rediin han dejado la responsabilidad de estas negociaciones a los *kaxlanes*, porque el *poder formal* que éstos ejercen —en la redacción de proyectos, la sistematización de procesos, la entrega de resultados y la obtención de recursos— es gobernado desde abajo,

a partir de una vigilancia que impone el rumbo de las negociaciones y que supone el actuar de acuerdo con el *poder sustantivo bajo control indígena* (Bertely, 2013). Este equilibrio de poder implica asumir una posición política respecto de los pueblos indígenas como sujetos de derecho público, establecido en instrumentos jurídicos internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, no cumplidos por el Estado, y considera que el *poder sustantivo* de los EIC interviene en el cuidado, la vigilancia y el control del *poder formal* que ejercemos los *kaxlanes*, no sin tensiones

Actuar en función del poder sustantivo provoca fricciones y exige tomar posición “de un lado y no del otro”, como sostiene un colaborador no indígena base de apoyo zapatista, así como resistir al ejercicio de la dominación objetiva y subjetiva al *coordinar obedeciendo*, como en mi caso, como la *kaxlan* que funge como coordinadora académica general de los diplomados y otras iniciativas, así como los demás *kaxlanes*, responsables de los equipos estatales. A ello se suma no sólo saber negociar con el Estado, sino *cuidar* la nueva escuela de pensamiento y praxis pedagógica y étnico-política construida en torno al MII, y sobre todo, *cuidar* el lugar que ocupan la parcela y la vida campesina como fuentes de conocimientos, significados y valores indígenas.

La vigilancia, el cuidado y el control antes mencionados implican *mandatos* para los indígenas y no indígenas que participamos en los diplomados y demás iniciativas, lo cual supone cumplir con *cargos sembrados desde abajo* que pueden permanecer, cambiar o retomarse en el tiempo a partir de los espacios de poder en que los actores se movilizan —académicos, institucionales o comunitarios—, de sus posibilidades de agencia social y étnico-política, y de la capacidad de trabajar para el *bien común*, donde la confianza está a prueba cada día. Entre otros mandatos, cuidar lo sembrado para el bien común o “comunizar” (Holloway, 2013) implica para los no

indígenas y los nuevos integrantes de la red asegurar el *control indígena sobre el método* y los diplomados, y en consecuencia, escuchar, valorar y respetar la palabra, los consejos y la vigilancia de los fundadores de la UNEM y los EIC pioneros. Estos actores étnico-políticos son los educadores y comuneros indígenas de mayor edad, altamente persistentes y con experiencia no sólo en torno al MII sino en el ejercicio de una resistencia activa que practican en su vida diaria como campesinos, en la cual la milpa es el espacio donde ejercen sus derechos *de facto* al interior de un territorio sacionatural controlado por la comunidad.

Los *kaxlanes* también vigilamos en los espacios públicos de nuestra competencia. Cuidamos los diplomados que fructifican en Chiapas y en otras entidades federativas cuando manifestamos ante diferentes actores educativos oficiales, de preferencia en compañía de nuestros colaboradores indígenas, *por quienes estamos mandados*. Esto cuando los valores académicos y gubernamentales estimulan el ejercicio del poder egoísta (Gasché, 2008b) y provocan tensiones porque los indígenas reclaman el pleno control y propiedad sobre procesos y resultados que son, en sentido estricto, producto de un trabajo intercultural. Además, los *kaxlanes* resisten en un marco de gobernabilidad tensionado en el que los mandatos de abajo hacia arriba y viceversa entran en conflicto, y está presente la amenaza permanente de masificar una propuesta bajo control indígena para legitimar el poder gubernamental y las políticas oficiales federales y estatales. Y aunque los académicos no indígenas e indígenas que integran las parejas pedagógicas participan en la redacción de los proyectos e informes para su financiación, y pueden plantear argumentos formales que buscan convencer a sus agentes y a las financiadoras, se silencian o controlan el uso de la palabra en las sesiones de formación y en los espacios públicos para dar cabida a la voz de los EIC y los profesores indígenas familiarizados con el MII, portadores del *poder sustantivo* referido.

Los nuevos educadores que cursan los diplomados, muchos indígenas universitarios, muestran su capacidad de vigilancia al no vender lo aprendido al gobierno. Cuidan el MII no sólo a favor de la UNEM/EI sino pensando en la integridad sociedad-naturaleza. Este cuidado supone percatarse de los límites de la escuela oficial en comparación con lo que las actividades campesinas aportan al Buen Vivir, la convivencia familiar y comunitaria, así como la sanación de las relaciones intergeneracionales dañadas por los falsos dilemas entre tradición y modernidad. Este cuidado asegura, sobre todo, el regreso a la milpa como espacio educativo y de resistencia activa.

Como se ha mencionado, los no indígenas contribuyen en la formalización intercultural y ésta se define como la capacidad de organizar y generar esquemas teóricos y categoriales que no sólo suponen poner en acción las capacidades de abstracción adquiridas en la escuela convencional, sino interculturalizar dos corpus de conocimiento, en los que el *locus* de enunciación de las sociedades indígenas es la sustancia de tales esquemas formales. En otras palabras, esta formalización adquiere *contenido terrenal* cuando se explicitan los significados, los conocimientos y los valores indígenas implícitos en la actividad campesina.

Los colaboradores no indígenas contribuyen a vitalizar el poder sustantivo con el que cuentan los EIC al intervenir para que el Estado devuelva al pueblo lo que es del pueblo, cuando los impuestos y el erario federal y estatal deberían garantizar a los ciudadanos y los pueblos indígenas el derecho a decidir de manera autónoma y autogestiva el destino de tales recursos, sin ser tragados por la *etnofagia* estatal (Díaz, 2006). Es así que los *kaxlanes*, aunque intervenimos de manera directa en la firma de convenios, solicitudes e informes presupuestales, dejamos las decisiones en torno al destino y el uso mancomunado de los recursos económicos a los EIC que integran la UNEM/EI, así como a los equipos estatales de la Rediin.

No se asigna al dinero valor absoluto, sino relativo, como sostuvo nuestro colaborador ch'ol en una conversación informal: “amar a la tierra que es nuestra madre, devolver a la tierra lo que nos ha dado, sembrar la diversidad de plantas, hacer casa para los pájaros y los animales diversos, es lo que sabemos hacer. La verdad, no nos falta alimento, porque lo tenemos en el campo, pero cuando hay enfermedad hace falta un poco de dinero”.³ El uso mancomunado del dinero no implica repartirlo de manera individual o por conducto de becas, sino cuidar un bien comunitario, lo que alude a la acción que Holloway (2013) define como “¡comunicemos!”, a contracorriente del valor de cambio atribuido al dinero, presente en la filosofía que anima los programas contra la pobreza.

Los integrantes de la Rediin asumimos que la acumulación monetaria, a la que consideramos una práctica “mezquina” contraria al bien común, cerca los espacios comunes, fomenta la construcción de grandes obras de infraestructura, devasta la naturaleza, y sobre todo, separa a los productores directos de sus medios de producción. Se produce, en consecuencia, una gran masa de proletarios o *prole* liberada a los designios del capital y consumidora de los bienes básicos y suntuarios que monopolizan las grandes empresas transnacionales (Navarro, 2012).

Es indiscutible que el despojo capitalista de los bienes naturales a los que se refiere nuestro colaborador ch'ol —como “la madre tierra” y las comunidades de plantas, pájaros y animales que se nutren de ella— afecta la relación entre el productor directo y sus medios de producción. De hecho, la *acumulación originaria*, a la que Carlos Marx consideró el signo primigenio del capitalismo, es más bien su condición permanente y afecta los conocimientos y valores indígenas, además de desvalorizar la vida campesina en contraste con la sobrevaloración de consumos, servicios y bienes derivados de la urbanización y la modernización dominantes.

Alain Touraine (2011) sostiene que el conflicto generado por la globalización neoliberal se expresa más en el sujeto que en la sociedad, y quienes colaboramos en este proyecto experimentamos transformaciones subjetivas que se derivan de los estilos de vigilancia, cuidado y control mencionados y aprendidos con los EIC. Todos experimentamos ambivalencias, y mientras los indígenas transitan del silencio al empoderamiento, los *kaxlanes* hacemos lo contrario, nos desempoderamos y volteamos nuestra mirada a la vida campesina y a la madre tierra. Pero transformar nuestras subjetividades no resulta suficiente, y con Boaventura de Sousa Santos (2009), buscamos transformar con pequeñas acciones las condiciones que actúan en detrimento de la dignidad humana, la igualdad ciudadana y los derechos colectivos desde una epistemología del sur y una sociología de las ausencias. En este sentido, en resistencia contra la Cruzada contra el Hambre del gobierno federal, quienes cultivamos este método aspiramos a que niños, jóvenes y adultos indígenas y no indígenas descubran los conocimientos y valores implícitos en las actividades que se realizan en y en torno a la milpa o la parcela campesina.

En este sentido, más allá de cumplir con los objetivos educativos oficiales, la vigilancia y el cuidado bajo control indígena suponen que la UNEM/EI y la Rediin estén dispuestos a “desobedecer” con la colaboración de *kaxlanes* comprometidos. La desobediencia posindustrial (Alonso, 2013) se define como una característica de los movimientos altermundistas contruidos *desde abajo* contra la globalización neoliberal para la construcción de una globalización alternativa. En nuestra pequeña acción colectiva, coincidimos en que:

Hay quienes destacan que la acción colectiva no comienza necesariamente en grandes organizaciones,

3 Comunicación personal con Francisco Arcos.



LUCILENE JULIA DA SILVA ▶ Siembra de policultivo de jitomate. Comunidad Pimienta, Chiapas, diciembre de 2014.

sino en grupos, en corrientes formales e informales, en relaciones familiares y vecinales, comunitarias, estéticas, políticas y de solidaridad. Hay una especie de cotidianidad compartida, a partir de valores, creencias y prácticas sociales. Se entrelazan espacios, temporalidades y valores (Alonso, 2013: 48).

Así, aunque la UNEM se reduce en la actualidad a tres o cuatro de sus fundadores, es la instancia encargada de vigilar con los demás EIC independientes y autónomos de Chiapas los procesos étnico-políticos generados por los más de 500 educadores que trabajan en escuelas oficiales, zapatistas y “autónomas de las autónomas”⁴ en el marco de la Rediin. Esto parte de un nuevo movimiento pedagógico que, desde su creación, busca:

Que las comunidades indígenas de Chiapas tengan el control de la educación que se imparte en sus escuelas, contribuyendo al rescate cultural y el desarrollo de las culturas indígenas, así como al mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades y la renovación de la producción en el campo, recuperando nuestros suelos y bosques y buscando la independencia de nuestra producción con respecto a las corporaciones internacionales de agroquímicos y el coyotaje (UNEM, 1999).

4 Este es el caso de la escuela San Isidro de la Libertad, municipio de Zinacantán, Chiapas, la cual construye un proyecto educativo autónomo al margen del zapatismo y del Estado.

Fomentar el control y el arraigo territorial no supone la toma del poder estatal o que el Estado o el capital se hagan cargo de tal ejercicio, sino transformar las lógicas de poder estatales y garantizar las bases jurídicas que aseguren esta transformación. Tratamos de generar un “antipoder” (Holloway, 2002), “desordenar” tanto el poder como el “orden de la explotación y opresión”, cuando sabemos que pensar “normalmente” no permite cambios sustanciales (Alonso, 2013, en alusión a Gutiérrez, 2006). Desobedecer y no pensar normalmente se expresan en poderes no estatales como el sustantivo, con el que intentamos romper con la lógica estadocéntrica, y a la vez, organizar la dispersión por medio de una red que aglutina a profesores indígenas de cinco estados de la república, además de propiciar vínculos con el movimiento pedagógico brasileño.⁵

Vigilancia, control y cuidado epistémicos: la co-teorización intercultural del modelo curricular de la UNEM/EI

A continuación se presentan, desde un posicionamiento específico —el de un académico *kaxlan* integrante de la Rediin, cuando sería interesante saber más acerca de cómo vivieron e interpretaron este proceso nuestros colaboradores indígenas—, los aspectos medulares que caracterizaron una experiencia de co-construcción curricular. Lejos de profundizar en esta experiencia, se plasman algunos hallazgos y aprendizajes que nos permitieron co-teorizar el modelo curricular referido, y en consecuencia, asegurar la vigilancia, el control y el cuidado en el ámbito epistémico.

Hablo de un *nosotros* porque, al reconocer nuestra propia ambivalencia sociocultural como *kaxlanes*, co-teorizar implicó que asumiéramos una perspectiva epistemológica crítica (Denzin y Lincoln, 2005) que compartimos desde el posicionamiento político-epistémico como investigadores

sociales. Nuestra perspectiva cuestiona las nociones de objetividad y neutralidad valorativa para, en su lugar, considerar que la investigación está ética y políticamente situada, y que por lo tanto no puede prescindir de la participación activa de todos los sujetos individuales y colectivos que colaboran en la construcción y la validación del conocimiento —educativo, en este caso—, y en particular en la decisión de los problemas que se investigarán, los métodos que se usarán, los criterios para validar los hallazgos y cómo éstos se instrumentarán.

En esta experiencia, cuyo relato, análisis y resultados pueden encontrarse en otros textos (Sartorello, 2014), los *kaxlanes* renunciamos explícitamente al *control* sobre el proceso en curso, con la voluntad de formar parte de una comunidad moral en la que el objetivo principal consistía en interaprender como premisa para lograr la co-construcción de una propuesta común. En el ámbito del aprendizaje intercultural, esto implicó que todos —indígenas y no indígenas— participáramos en una acción intersubjetiva, mutua y recíproca, que en español podríamos resumir también como intercomprensión

5 Es importante reconocer la colaboración en la Rediin del Colectivo Múuch' Kaanbal de Yucatán, y desde el inicio de los diplomados, de profesores indígenas oaxaqueños con importantes trayectorias étnico-políticas a partir de una movilización protagonizada por numerosas organizaciones y comunidades indígenas que desde décadas atrás construyen e impulsan propuestas educativas con una sólida base social y cultural comunitaria (Maldonado, 2011). Sobresale la trayectoria de los profesores de la Zona Escolar núm. 177 de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, herederos de una larga tradición de pensamiento educativo comunalista y autonomista (BICAP y González, 2001). Sobre el movimiento étnico-político en Michoacán, basta mencionar el caso de Cherán, donde los profesores se unen para defender los recursos forestales. Durante los últimos dos años esta red se vincula con la Organización de Profesores Indígenas de Roraima (OPIR), articulada a otras organizaciones indígenas y con investigadores y docentes de la Universidad Federal de Roraima (UFRR) y la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) de Brasil.

intercultural (Gasché, 2008b). Resultó claro que indígenas y no indígenas estábamos determinados por nuestras categorías culturales, y que, durante el proceso, éramos afectados culturalmente por las categorías de los demás. Pero en esta experiencia de diseño curricular, los académicos no indígenas decidimos conscientemente no imponer nuestras categorías culturales, para desarrollar una investigación de acompañamiento que fuera política, cultural y comunitariamente responsiva. No atendimos a los intereses de una disciplina o institución oficial o académica, sino a las categorías culturales de nuestros colaboradores indígenas, y dejamos el control del proceso en su organización étnico-política y en la autoridad comunitaria que la manda.

¿Qué se cuida, se vigila y se controla para construir un proceso de *co-teorización* intercultural? En atención a los aportes de Luke Eric Lassiter (2005) sobre la etnografía colaborativa, para nosotros *co-teorizar* implicó reconocer el papel —sobresaliente, fundamental, enriquecedor— de nuestros colaboradores indígenas, para resaltar su papel como *co-productores* de significados, conceptos y categorías que resultasen determinantes para el proceso de elaboración del modelo curricular e incidieran, permearan y marcaran el currículum mismo.

En los talleres de diseño curricular, esto significó callar y escuchar de forma activa a nuestros colaboradores indígenas, sin pretender conducir un proceso por rumbos curricularmente “correctos” y culturalmente dominantes. Silenciarnos pero ser partícipes y esperar hasta que, a partir de sus estilos propios de relatar, contar y explicar, nuestros colaboradores indígenas aportaran pensamientos y experiencias de vida permitió que expresaran su visión de lo educativo y que asumieran deliberadamente que el otro sólo puede ser reconocido cuando se le acepta como creador de conocimiento (De Sousa, 2009). Buscamos reconocer al otro como alguien con quien se puede interaprender, asumimos en los hechos la validez política y académica de

racionalidades otras, distintas a la dominante y por lo tanto *contrahegemónicas*. Desde una postura epistemológica relacionada con la producción del conocimiento, lo *contrahegemónico* supone reconocer al otro en su igualdad y diversidad, en función del sentido que él mismo otorga a su mundo (Villoro, 1998). Como se señala en la primera parte de este artículo, nuestra experiencia implicó negociar entre, por un lado, el poder que los académicos *kaxlanes* ejercíamos al *formalizar* en lenguaje académico las aportaciones de nuestros colaboradores indígenas, y por el otro, el poder *sustantivo* que nuestros colaboradores indígenas también ejercían al controlar a lo largo de todo el proceso las actividades, los conocimientos, valores y significados culturalmente propios que, a final de cuentas, dan sentido a la pedagogía indígena, aprendida y practicada en la vida cotidiana de los pueblos mayas y que nutrirá al MII y a las escuelas comunitarias.

Sobre todo para quienes fuimos formados en el campo de la antropología social, transitar de la colaboración a la *co-teorización* intercultural implicó replantear nuestra concepción sobre el “trabajo de campo”. Según Joanne Rappaport (2007), *deconstruimos* y *resignificamos* un trabajo de campo tradicionalmente extractivo, entendido como recolección de datos, para resituarlo como una experiencia de acompañamiento y *co-teorización*. Lejos de considerar los aportes de nuestros colaboradores como datos etnográficos, los situamos como conceptos y categorías propios, formas epistémicas y de comprensión alternos y paralelos, que aportaron en la construcción de una teoría que se produce *en el campo*. Lo anterior fue facilitado por la adopción de un recurso metodológico retomado de la teoría fundamentada en su vertiente constructivista, desarrollada por Kathy Charmaz (2006): *los códigos en vivo*. Durante los talleres, estos códigos —como el de *maestro-acompañante* que incluimos más adelante únicamente a modo de ejemplo— fueron determinantes para la codificación focalizada del

cuerpo documental, cuando indígenas y *kaxlanes* precisamos y definimos conjuntamente las categorías iniciales para organizarlas en categorías más abarcadoras. Los códigos en vivo nos permitieron destacar expresiones específicas y términos propios que nuestros colaboradores indígenas manifestaron en momentos clave para comunicar un significado, capturar una experiencia educativa y lograr que estas *otras* racionalidades y categorías permearan el currículo en construcción.

Nuestra *vigilancia* recayó entonces en el campo de la producción del conocimiento, al *cuidar* que las racionalidades y las categorías culturales de nuestros colaboradores indígenas no se diluyeran ni se esfumarán en un diálogo intercultural asimétrico (Gasché, 2008a) que a menudo irrumpía entre los EIC y

los académicos *kaxlanes*. Desde un punto de vista epistemológico, en lo que se refiere a la vigilancia, el cuidado y el control sobre la co-construcción y coproducción del conocimiento educativo plasmado en el modelo curricular de la UNEM (Bertely, 2009), la categoría de maestro-acompañante como producto de la fusión de horizontes nos llevó a considerar la concepción tseltal de *nopteswanej* documentada por Antonio Paoli (2003), derivada de la triangulación teórica como el tercer nivel de análisis que exige el trabajo etnográfico (Bertely, 2000). Pero en la co-construcción relatada del conocimiento intercultural no sólo el etnógrafo transitó comprensivamente por estos niveles de análisis, sino también los EIC de la UNEM/EI y nosotros, como colaboradores y acompañantes *kaxlanes*, involucrados



LUCILENE JULIA DA SILVA ▶ Momentos de interaprendizajes en la siembra de policultivos: maestros y niños. Comunidad Pimienta, Chiapas, diciembre de 2014..

en un descubrimiento compartido y en un diálogo intercultural altamente constructivo que detonó el proceso de co-teorización intercultural (Sartorello, 2014).

Con el afán de aterrizar estas reflexiones, a continuación se muestra un breve ejemplo del proceso de co-conceptualización del maestro-acompañante (Sartorello, 2014). Empecemos el análisis desde las aportaciones de Jorge Gasché quien, como autor del método, asumió la responsabilidad de coordinar el proceso de diseño curricular y sugerir algunas categorías teóricas que servirían para organizar la propuesta curricular. Concentrémonos en lo que se refiere a su definición del perfil del maestro:

¿Cuál es el rol del maestro en la escuela? [...] Ampliar los conocimientos de los niños. El maestro [...] 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 [...]. [En] Estas dos tareas es donde interviene el maestro (Jorge Gasché, taller de diseño curricular, San Cristóbal de Las Casas, noviembre de 2006).

Observemos cómo Gasché, al plantear las características principales del maestro en la propuesta educativa en construcción, enfatizó en el *rol* o *hacer* del maestro. Ahora, como muestra del conflicto intercultural que caracterizó el proceso de diseño curricular, estos planteamientos contrastaron con las aportaciones de nuestros colaboradores de la UNEM/EI, quienes definieron las características del maestro desde otra racionalidad:

¿Cómo deben ser los maestros? Reconoce[n] al niño como un sujeto poseedor de algunos conocimientos adquiridos en el medio social, natural [...]. [A] Todos esos conocimientos que ha aprendido el niño [en su entorno familiar y comunitario], se le da seguimiento en la escuela (texto

elaborado por Jorge Guzmán, Manuel Hernández y Juan Guzmán, taller de diseño curricular, San Cristóbal de Las Casas, enero de 2007).

En este planteamiento se observa un énfasis en el *ser* del maestro. Los colaboradores indígenas, a partir de sus propias historias, vivencias y experiencias como alumnos, educadores y formadores, y por su propia concepción —culturalmente arraigada— de la enseñanza y el aprendizaje, comprenden y valoran el papel que tienen las actitudes en la definición de las características fundamentales de un maestro. Sin embargo, después de analizar las aportaciones recopiladas durante los primeros talleres de diseño curricular y en respuesta a la solicitud de uno de los colaboradores *kaxlanes*, se advirtió la necesidad de pensar en un nuevo término que *sustituyera* a la palabra *maestro* y expresara de mejor manera la concepción que se estaba construyendo. Uno de los colaboradores indígenas introdujo el término 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 [de] 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 (Francisco Arcos, taller de diseño curricular, San Cristóbal de Las Casas, agosto de 2008).

El énfasis en la dimensión del ser del maestro aparece en la aportación de nuestro colaborador que, al sintetizar y explicar con la palabra *acompañante* una concepción del maestro culturalmente arraigada, empieza a definir verbalmente lo 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 esta definición detonó en la sesión de diseño curricular. Como si estas palabras no fueran únicamente suyas y reflejaran una concepción del maestro que los demás colaboradores indígenas habían vivido y practicado en la pedagogía indígena y en sus experiencias como educadores comunitarios, el planteamiento de nuestro colaborador de inmediato encontró eco entre los demás colaboradores indígenas. Sin cuestionar el término de acompañante —lo que de por sí es muy indicativo de su arraigo—, varios de ellos empezaron a complementar y precisar sus características y dimensiones relevantes. El código en vivo de *acompañante* se convirtió de este modo —y con el apoyo de los colaboradores no indígenas— en una abstracción por cuyo conducto los colaboradores indígenas permearon el currículum con una concepción arraigada en las culturas tseltales, tsotsiles y ch'oles, fuertemente relacionada con la dimensión del ser del maestro.⁶ Ahora bien, con el fin de articular este código en vivo con una categoría teórica preexistente y así mostrar cómo operó el proceso de co-teorización intercultural en el caso de la categoría de maestro-acompañante, retomemos lo que señala Paoli (2003) cuando explica que en la lengua y la cultura tseltales, para referirse a lo que en la cultura occidental se define como maestro, se usa la palabra *nopteuswanej*, que puede traducirse como:

Aquel que aproxima a otro [...]. El verbo *noptesel* es hacer que otro se aproxime, propiciar que tenga una experiencia (Paoli, 2003: 114).

El *nopteuswanej* no enseña sólo a la cabeza sino también al corazón. Y 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 [...]. No enseña sino que “da a mirar”, propicia que experimentemos su aproximación (Paoli, 2003: 116-118).

Así como sucede en otras sociedades indígenas, Paoli nos explica que entre los tseltales aprender es un asunto que tiene que ver con un sujeto autónomo:

Supone entender por su cuenta [...]. El concepto de *nopteuswanej* presupone que a la persona aproximada se le pone en condición de experimentar ciertas realidades y se propicia que él entienda y, con su entendimiento, aprenda por sí mismo. El aproximado es un ser autónomo y nadie puede entender o aprender por él. Él tiene que hacerlo por sí mismo (Paoli, 2003: 114-115).

Al poner énfasis en la dimensión del ser del maestro y en la corresponsabilidad entre maestro, niños y comuneros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las aportaciones —culturalmente situadas— de nuestros colaboradores indígenas contrastaron con la conceptualización *kaxlan*, expresada por Gasché, que acentuaba una dimensión funcional y el

6 En particular, el maestro como acompañante sintetiza dos aspectos relevantes en los que hicieron hincapié los colaboradores indígenas a lo largo de todo el proceso de elaboración del perfil del maestro, centrados en la dimensión del ser del maestro. En cuanto acompañante, el maestro no conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que ayuda a los niños en su proceso de desarrollo, el cual empieza con los conocimientos, habilidades y valores que adquieren en sus casas, en la comunidad y en la naturaleza. Los niños, por lo tanto, son reconocidos como sujetos activos y autónomos, y el papel del acompañante radica en poner a disposición su experiencia y ayudarlos en un proceso de aprendizaje en el que ellos, de manera individual y colectiva, desempeñan un papel protagónico.

hacer de un maestro como responsable directo de la ampliación de los conocimientos comunitarios y la adquisición de nuevas competencias. He aquí un ejemplo del conflicto intersocietal e intercultural que implicó la construcción del perfil del maestro. Una vez explicado y analizado el conflicto, comprendimos que los planteamientos de nuestros colaboradores indígenas no rompían sino enriquecían los señalamientos de Gasché porque, como resultado del interaprendizaje y de la fusión de nuestros horizontes, nos permitían co-teorizar un maestroacompañante que no sólo asumiera su propia responsabilidad como facilitador de aprendizajes sino que orientara sus prácticas educativas por el principio de *corresponsabilidad* entre niños, maestro y comuneros para hacerlas culturalmente responsivas gracias a la inclusión de uno de los rasgos esenciales de la pedagogía indígena. La fusión intercultural entre estas dos formas de concebir el ser maestro, distintas pero complementarias, es una muestra del proceso de co-teorización intercultural entre colaboradores indígenas y *kaxlanes* que caracterizó la vigilancia y el control epistémico implicados en el proceso de construcción curricular referido.

Integridad sociedad-naturaleza y Buen Vivir

¿Cómo cuidamos, vigilamos y controlamos una nueva educación para nuestros hijos? En nuestros tiempos la educación que el Estado destina a nuestros hijos no ha cambiado ni mejorado. Sigue manifestando las mismas discriminaciones, las violaciones a nuestros derechos humanos, los maltratos, los desprecios, la exclusión. A nuestros hijos les han descompuesto la manera de pensar. Nos han alejado de la buena vida, nos han conducido al mal vivir que nos ha llevado a la destrucción de la naturaleza y de nuestra vida. Nuestros hijos, ahora escolarizados, odian el trabajo del campo, nuestra comida, nuestra manera de ver el mundo. La misma educación oficial

ha llevado a nuestros hijos a abandonar el campo, la buena comida, el respeto a los ancianos y a la naturaleza. La sabiduría de nuestros ancianos y la que existe en la actualidad son para ellos cosas del pasado, fuera de moda, sin valor alguno, no son ciertas.

La educación oficial es un ataque más a nuestro pueblo, destruye nuestra lengua, nuestra cultura y nuestra actividad en el campo para castellanizarlos y sacarnos de lo que llaman “salvajismo”, porque quieren desaparecernos de la memoria nacional y exhibirnos como piezas de museo. Para el futuro, éste es el sueño de los malos gobiernos. Pero nosotros, los pocos que somos, estamos convencidos de que nuestros conocimientos y sabidurías valen igual que los de los no indígenas. Y es una de las opciones sabias para salvar al planeta porque, en silencio, los indígenas aplicamos estos conocimientos en cada vida y cada día. Vemos en las noticias que los nuevos descubrimientos de los científicos, como los biólogos, observan el comportamiento de los animales como los sapos, que con sus movimientos indican que habrá temblores. Para ellos estos conocimientos son nuevos, pero para nosotros los indígenas, nuestros antepasados ya los habían descubierto. Como cuando las hormigas comienzan a sacar su nido o a salir a montones encima de la tierra, esto indica que va a llover. Para los científicos gringos o *kaxlanes* son descubrimientos nuevos, pero para nosotros ya no lo son.

Ahora, la transmisión de los conocimientos entre generaciones está siendo fragmentada por las constantes agresiones de los que mantienen la idea de incorporar al indígena a la vida nacional, como pasa también con la introducción de religiones con la intención de desintegrar la vida cultural de los pueblos originarios, sin el derecho a ejercer tanto una vida diferenciada como la vida nacional. Y gracias a la *resistencia activa* de los pueblos se han podido cuidar y mantener ciertas formas de vida, como las actividades sociales, agrícolas, rituales y ceremoniales.

Hoy que se habla de la educación intercultural oficial, mucho ha sobrevivido sólo de nombre porque las acciones son nulas. En parte gracias a las aportaciones de los intelectuales, muchos pueblos han despertado y han comenzado a formular propuestas adecuadas o van en busca de ellas con compañeros *kaxlanes*, cuidando la manera en que los pueblos originales educan a sus hijos, cómo se les prepara para ser buenos trabajadores del campo y buenos ciudadanos, disciplinados para enfrentar la realidad de la vida colectiva y también la individual, para ser hombres o mujeres verdaderos.

El maíz, nuestra carne, ha recibido agresiones de los científicos occidentales que han modificado sus genes, han inventado fertilizantes químicos, insecticidas, herbicidas, según para una mayor productividad y disminuir la fuerza de trabajo. Sin embargo, nuestro maíz también se declara en resistencia y ha permanecido durante miles de años. Nuestro maíz sigue, nada más que ahora se mantiene con vida en la milpa. La milpa es el nido y el escenario donde crece, se desarrolla, se cosecha y se come lo que nos da la tierra.

Para la pedagogía indígena, para el desarrollo de las habilidades de las manos, los pies, los ojos y para hacer inteligentes y sabios la mente y el corazón, nuestro lugar es la milpa, a la que ahora nadie otorga importancia como escenario educativo. La milpa, el maíz y el indígena campesino se ven en un solo cuerpo para el desarrollo de la sabiduría. Para el indígena, si falta el maíz, no se está completo. Sin milpa está igual, incompleto, y sin el hombre no hay milpa y el maíz se acaba. Por eso el MII se enuncia en una frase: “nosotros vamos al territorio a pedir un recurso para trabajarlo mediante una técnica para un fin social”.

Este método está en todas partes, pero para nosotros, los que descendemos de los mayas, se centra más en la milpa, porque ahí está la vida. Por la milpa seguimos dialogando con el maíz, seguimos soñando al maíz, y con el maíz debemos construirnos como personas sabias e inteligentes, de los pies a la

cabeza, como sucede también con nuestros organismos internos y nuestros exteriores visibles.

La milpa, como el corazón de la sabiduría y del aprendizaje de los hombres y las mujeres del maíz para cada tipo de terreno, tiene sus propias técnicas de cultivo y sus variedades. En la milpa se hacen visibles la reciprocidad y la relación con los seres de la naturaleza, con la diversidad de vegetales, animales e insectos, ahí se aprende de sus comportamientos, sus tipos de vida, sus movimientos, las horas de sus alimentos y hasta la inteligencia de los animales y las plantas. Ahí se aplica la trampa y se diseña en relación con la forma de vida de los animales y su tamaño.

El trabajo del campesino indígena en la milpa comienza desde la siembra. Los ratones, los grillos y las arañas se sacan de los granos depositados en la tierra por las palomas y los zanates. Cuando les empiezan a salir hojas a las plantas, vienen los conejos y se las comen, después vienen las ardillas. Cuando salen los jilotes, vienen los pájaros, también las ardillas. Cuando ya son elotes, vienen los mapaches, los tejones, los tepezcuintles, igual las ardillas y los diversos pájaros. Para los campesinos es común decir que comparten con los animales que no tienen manos para sembrar ni cosechar sus alimentos, porque en parte son también dueños de la milpa.

Por lo tanto, el campesino ha desarrollado un comportamiento que tiene que ver con la vigilancia en las dietas del sembrador después de la siembra, los cuidados de los restos de la mazorca en la selección de los granos, no realizar algunas acciones al momento de la siembra, la manera de tratar las herramientas para evitar que los cultivos sean devastados por los animales del monte. Estos saberes deben enseñarse de nuevo a nuestros hijos. Son las filosofías de la vida en la milpa, son conocimientos que no se ven a simple vista. No se puede enseñar a aprender fuera de la milpa o leyendo y escribiendo en la escuela, si no se ve, se siente, se hace y se aprende en la acción, realizando las actividades en la milpa. La verdad, nunca hemos visto a un campesino con lápiz

y cuaderno, enseñando a sus hijos en la milpa. Los vemos haciendo, hablando y aprendiendo.

Ahora se están acelerando las nuevas tecnologías de destrucción, como el uso de los venenos contra los ratones, las tuzas y los pájaros; armas como la escopeta para cazar a los animales, y la cacería sin control o como un deporte para probar la puntería. También vender la carne de los animales del monte, que ya no es la que necesita el hombre, sino como el negocio. Entre los seres de la naturaleza no es raro ver que puedes cazar algunos de sus animales, pero participas en su cuidado y no les niegas alimentos. No pasas a ser dueño de los animales, sino que los cazas para comer lo que necesitas. Por muchas razones las actividades que ocurren en la milpa deben ser aprovechadas. Tienen gran importancia para el aprendizaje

y la pedagogía indígena, y para nutrir los valores filosóficos de la vida actual de los pueblos indígenas de México y de América. Nuestro método está activo en las milpas y en las actividades para el Buen Vivir que se realizan en las sociedades no sólo campesinas sino de la ciudad, donde pueden trabajar nuestros hermanos indígenas y los no indígenas que nos acompañan.

Conclusión

Este artículo documentó a tres voces cómo las actividades en la milpa constituyen las fuentes del conocimiento, los valores y los significados que dan sustancia práctica y ontológica a la pedagogía indígena: el MII y un proyecto educativo y de vida que



LUCILENE JULIA DA SILVA ▶ El territorio y sus procesos productivos como lugar de aprendizajes propios. Comunidad Pimienta, Chiapas, diciembre de 2014.

cultivamos educadores y EIC de Chiapas, en colaboración con académicos no indígenas. Las acciones de *vigilancia*, *cuidado* y *control* que ejercen los EIC de la UNEM/EI y los académicos *kaxlanes* que los acompañamos se practican en una tríada de ámbitos interculturales mediados por relaciones de poder, interdependientes e interconectados: el relativo a la gobernabilidad *desde abajo* y “el comunizar”, el epistémico y enfocado a la co-teorización y co-construcción de conocimiento intercultural, y el que sitúa la integridad sociedad-naturaleza y el Buen Vivir en el corazón de un proyecto educador bajo control indígena.

Las prácticas étnico-políticas referidas, situadas en determinados contextos de producción y sin pretensiones de co-teorización intercultural, permitieron desagregar las condiciones subjetivas y objetivas que intervienen en el equilibrio entre el poder sustantivo de los EIC y el formal de los académicos, en un proyecto intercultural sometido también a limitaciones, conflictos y negociaciones. De esta manera, aunque la vigilancia del MII surge a partir los cuidados que indígenas y no indígenas despliegan desde las posiciones que ocupan en las diversas arenas de lucha y disputa entre una

educación propia, controlada *desde abajo*, y una educación impuesta, dictada *desde arriba*, otros conflictos y tensiones irrumpen en su interior, cuando los indígenas reclaman el pleno control y la propiedad de procesos y resultados que son, en sentido estricto, producto de un trabajo intercultural.

Cultivar el MII supone que los académicos reconozcan el poder formal que ejercen pero que, a final de cuentas, asuman una posición étnico-política clara en el interior de las organizaciones, no sólo de cara a la construcción del conocimiento intercultural sino en relación con las comunidades indígenas, de quienes aceptan su mandato a partir del poder sustantivo que ejercen y que subyace en la vida campesina.

La desagregación de voces plantea algunos retos respecto de la posición de poder que ocupan los EIC y los académicos urbanos al colaborar en un proyecto en el que el conocimiento antropológico-social es construido y controlado *desde abajo*. Los mecanismos de vigilancia, cuidado y control se sitúan más allá del ámbito académico, y cuando se discuten los aportes de las metodologías críticas, descolonizadoras y pertinentes a las demandas étnico-políticas de los pueblos indígenas, estos mecanismos merecen ser considerados. ■

Bibliografía

- Alejos García, José, 1999, *Ch'ol/Kaxlan: identidades étnicas y conflicto agrario en el norte de Chiapas (1914-1940)*, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Mayas, México.
- Alonso, Jorge, 2013, *Repensar los movimientos sociales*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (БИСАФ) y Erika González Apodaca, 2001, *La voz y la palabra del pueblo Ayuujk*, Universidad Pedagógica Nacional/Fideicomiso Educación Integral Comunitaria Ayuujk/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Bertely, María, 2000, *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.
- (coord.), 2004, *Tarjetas de autoaprendizaje*, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, México.
- (coord.), 2008, *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Secretaría de Educación Pública (Libros del Rincón, Espejo de Urania), México.
- (coord.), 2009, *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*, Unión de Maestros de la Nueva Educación para México/Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana/Organización de Estados Iberoamericanos/Ediciones Alcatraz, México.

- . 2012a, *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblos tsotsil, tzeltal y chuj, estado de Chiapas*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco/Dirección General de Educación Indígena, México.
- . 2012b, *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblos ngigua, ngiba y nahua, estado de Puebla*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco/Dirección General de Educación Indígena, México.
- . 2012c, *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblo purhépecha, estado de Michoacán*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Laboratorio de Lengua y Cultura Víctor Franco/Dirección General de Educación Indígena, México.
- . 2012d, *Tarjetas de auto-interaprendizaje. Pueblos mixe, zapoteco, mixteco y chatino, estado de Oaxaca*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Dirección General de Educación Indígena, México.
- . 2013, "Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas", en Gabriel Ascencio (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste/Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Antropológicas, México.
- Bertely, María, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz (coords.), 2003, *Multiculturalismo y educación*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Estados del conocimiento), México.
- Bertely, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), 2008, *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya-Yala, Quito.
- Charmaz, Kathy, 2006, *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*, SAGE, California.
- Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds.), 2005, *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, SAGE, California.
- Díaz Polanco, Héctor, 2006, *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, Siglo XXI Editores, México.
- Gasché, Jorge, 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 María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya-Yala, Quito, pp. 279-365.
- . 2008b, "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya-Yala, Quito, pp. 367-397.
- Gutiérrez, Raquel, 2006, *¡A desordenar! Por una historia abierta de la lucha social*, Centro de Estudios Andinos y Centroamericanos, México.
- Holloway, John, 2002, *Cambiar el mundo sin tomar el poder*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- . 2013, *¡Comunicemos!*, Grietas Editores (Crisis y crítica), Guadalajara.
- Lassiter, Luke Eric, 2005, *The Chicago Guide to Collaborative Ethnography*, University of Chicago Press, Chicago.
- Maldonado, Benjamín, 2011, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, Oaxaca.
- Navarro, Mina Lorena, 2012, "Luchas por lo común. Antagonismo social contra el renovado cercamiento y despojo capitalista de los bienes naturales en México", tesis de doctorado en sociología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Paoli, Antonio, 2003, *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México.
- Rappaport, Joanne, 2007, "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración", en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 43, pp. 197-229.
- Sartorello, Stefano, 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, educadores independientes y colaboradores no-indígenas en Chiapas", en *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales Redhes*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, año II, núm. 3, pp. 21-48.
- . 2014, "La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, núm. 60.
- Sousa Santos, Boaventura de, 2009, *Una epistemología del sur*, Siglo XXI Editores/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, México.
- Touraine, Alain, 2011, *Después de la crisis*, Paidós, Barcelona.
- Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), 1999, "Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudio", Chiapas, México (mecanuscrito).
- Villoro, Luis, 1998, *Estado plural, pluralidad de culturas*, Paidós/Universidad Nacional Autónoma de México, México.