



Educación para el bien común

es un acercamiento a cuatro iniciativas, procesos y experiencias en el sur y centro de México:
Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas - Universidad de la Montaña (NEAPI-Unimón), en Chiapas, la Escuela para el Bien Común (EBC) y el Centro de Iniciación a la Partería Luna Llena, ambas en Oaxaca, y el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgooyom (CESIK), en Puebla.

 Ideas Comunitarias

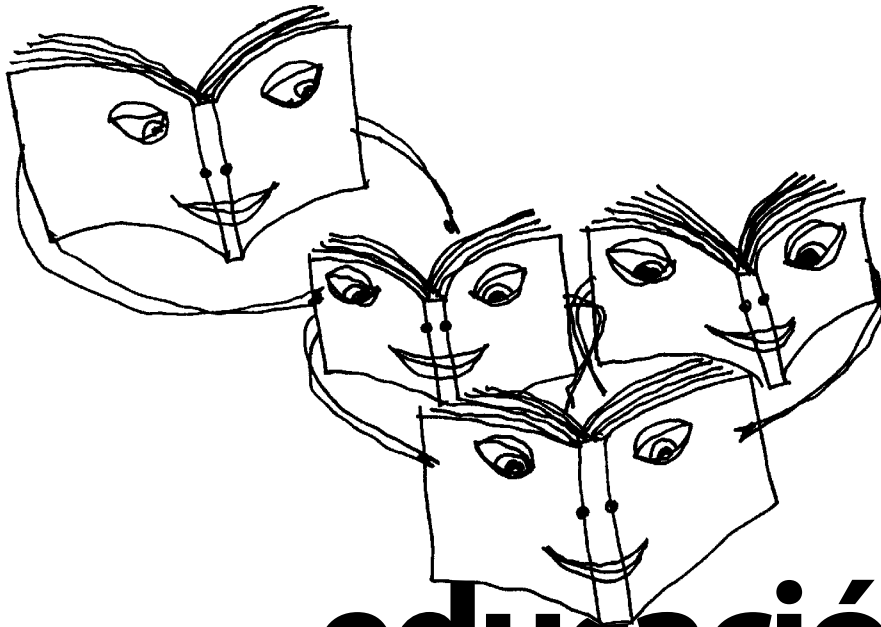
Indesol
Instituto Nacional de Desarrollo Social

 **CARTELES**
BILINGÜES

ISBN: 978-607-775-169-4

9 786077 751694

educación
para el
bien común:
por la construcción
de nuevos sujetos
sociales



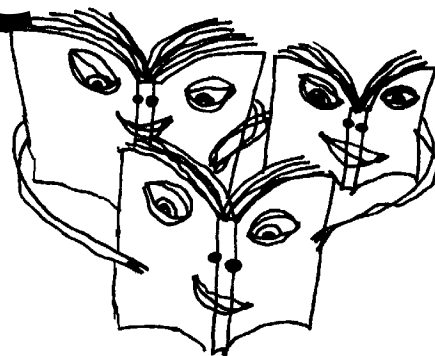
educación
para el
bien común:
por la construcción
de nuevos sujetos
sociales

jutta blauert

saúl fuentes

coordinadores

índice



- 4 Introducción**
- 8 Agradecimientos**
- 10 Estado del arte: la educación desde los espacios civiles y comunitarios**
 - 11 Sobre el potencial creador de los sujetos sociales**
 - 15 La educación intercultural**
 - 15 Primer acto: sobre las políticas educativas y el nacionalismo en México
 - 24 Segundo acto: sobre el modelo de sustentabilidad comunitario
 - 31 Tercer acto: identidad de género, la educación intercultural y la filosofía del bien común
 - 33 Sobre la tradición filosófica del bien común de las experiencias innovadoras**
- 39 Cuatro experiencias educativas**
 - 40 Caminar educativo / NEAPI-Unimón: creando comunidad**
 - Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas, Universidad de la Montaña**
 - 40 Introducción
 - 41 Surgimiento
 - 44 Propuesta de formación
 - 52 Problemáticas y dificultades principales
 - 53 Los logros y avances
 - 53 Aprendizajes
 - 54 Reflexiones finales
 - 56 Escuela para el Bien Común / Ideas Comunitarias**
 - 57 El comienzo
 - 57 Las necesidades de los grupos de base en Oaxaca
 - 58 Por qué una escuela
 - 59 Y cómo funciona la EBC
 - 63 La cosecha de frutos
 - 63 ... y las piedritas en el camino
 - 64 Los aprendizajes colectivos
 - 65 Reflexiones finales

68	CESIK/ Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom: Sembrando la semilla de la educación totonaca
68	Introducción
69	Ubicación geográfica y contexto
70	Educación para quiénes: la organización independiente totonaca y el CESIK
72	Momentos cruciales en la historia del CESIK
73	El proyecto educativo del CESIK
77	Obstáculos y problemáticas
78	Logros
79	Aprendizajes
80	Retos
80	Conclusiones
82	Luna Llena: Centro de Iniciación a la Partería de Oaxaca
82	¿Por qué Luna Llena?
84	Luna Llena
87	Dos generaciones de Luna Llena
90	Las Casas de la Luna
91	Una lucha diaria
93	El reconocimiento
96	Conclusiones
97	Las experiencias innovadoras
99	Del currículo, recursos pedagógicos y los sujetos sociales
101	Reconocimiento oficial y social
102	Problemáticas
103	El desafío de los promotores de las experiencias
105	Apéndices
108	Bibliografía

introducción

Salvador Sigüenza Orozco

Para Jutta Blauert,
con afecto

4

En las últimas décadas, en el marco de la aplicación de las políticas neoliberales y de la existencia de un Estado nacional que no generó suficientes oportunidades para todos en México, han surgido cientos de proyectos, programas e iniciativas enfocadas a promover y estimular la construcción de alternativas educativas desde diferentes espacios. Muchas de ellas han tenido presencia limitada y con un sentido étnico, lo que ha provocado tensiones con el sistema educativo nacional y sus instituciones. En *Educación para el Bien Común: por la construcción de nuevos sujetos sociales* se recogen iniciativas de educación en las que se reconoce la existencia de sujetos sociales con una configuración histórica cultural diversa.

El libro presenta cuatro experiencias de propuestas educativas de origen no institucional, una en Chiapas, una en Puebla y dos en Oaxaca. La de Chiapas es la Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas - Universidad de la Montaña, que se enfoca a una educación de tipo básico en dos municipios ubicados en el este del estado; en Puebla se trata del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom, un bachillerato ubicado en Huehuetla; para Oaxaca los casos que se presentan son la Escuela para el Bien Común, un espacio de educación no formal; y el Centro de Iniciación a la Partería de Oaxaca, promovido por la organización civil Nueve Lunas.

El trabajo desarrollado en estas cuatro iniciativas se presenta en el marco de una educación popular, con un enfoque constructivista. Las mismas se caracterizan como experiencias de diálogo intercultural e intergeneracional para promover el bien común; su sustento son los conocimientos locales, la diversidad e interacción cultural y el diálogo intergeneracional. En estos planteamientos está presente la teoría del control cultural desarrollada por Guillermo Bonfil, con sus conceptos de cultura autónoma, impuesta y apropiada. Al final del trabajo se presentan una serie de conclusiones que recuperan coincidencias y retos de las experiencias que se presentan.

CAMINAR EDUCATIVO, CREANDO COMUNIDAD

La propuesta de formación denominada Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas (NEAPI) surgió como iniciativa de algunas comunidades indígenas en los municipios de Las Margaritas y La Independencia, en Chiapas. Desde el principio recibió apoyo misionero. El proyecto de educación comunitario autónomo ha buscado fortalecer la dignidad de la población, mejorar sus condiciones de vida, resolver sus principales problemas y facilitar la vida en comunidad.

El rol de los asesores y asesoras y los promotores y promotoras ha sido fundamental para fortalecer su propuesta educativa, la cual inició en 1994 — en el contexto del conflicto entre el Estado mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. La ausencia de maestros y de escuelas, así como una educación deficiente, provocó que los catequistas propusieran a las comunidades el nombramiento de promotores de educación comunitaria. Las primeras acciones se enfocaron a acciones básicas: leer y escribir bien, operaciones aritméticas, capacidad de expresión oral; adicionalmente se empezaron a realizar talleres (sastrería, panadería, artesanía, carpintería). Así, la ausencia del Estado, vía escuelas y maestros, fue cubierta con acciones impulsadas por los catequistas y con la intervención de las comunidades.

El modelo educativo que se plantea se basa en el aprendizaje conjunto, es crítico y constructivo, respeta los saberes locales, está orientado a formar servidores comunitarios, a fortalecer la identidad indígena y campesina, a educar para la vida digna. Con el tiempo, se generaron otras necesidades, fundamentalmente de espacios escolares y de docentes con mejor preparación, considerando siempre la participación de las comunidades en la decisión de los temas a enseñar. Así, los asesores de la Misión de Guadalupe propusieron establecer la Universidad de la Montaña (Unimón), con acciones enfocadas a mejorar las condiciones de vida de las comunidades por medio de la educación y la capacitación de los promotores/as de NEAPI. En particular se busca el crecimiento cultural, técnico y espiritual de quienes deciden ser Servidores Comunitarios Rurales.

La experiencia ha tenido momentos críticos y ha crecido gracias a diversos aprendizajes cotidianos. La mezcla de conocimientos, experiencias y entusiasmos (con un rol fundamental de catequistas y asesores misioneros), permiti-

ten plantear un camino diferente en el que la educación forme seres humanos y servidores comunitarios. El texto se enriquece con algunas opiniones y reflexiones, resultado de entrevistas a promotores/as, jóvenes y asesores/as.

ESCUELA PARA EL BIEN COMÚN

Iniciativas para el Desarrollo de una Economía Alternativa y Solidaria (IDEAS) surgió en 1999. Desarrolló su trabajo en el Valle de México hasta que en 2007 se reestructuró y empezó a trabajar en el estado de Oaxaca, en comunidades indígenas y rurales. La Escuela para el Bien Común (EBC) es un proceso de educación no formal destinado a integrantes de organizaciones sociales y comunitarias, para fortalecer el liderazgo social, generar la reflexión intergeneracional y fortalecer la organización comunitaria. Se basa en el conocimiento académico, los saberes culturales y el diálogo constructivo, para construir conocimiento horizontalmente; el enfoque pedagógico utilizado está influido por la educación popular.

Las comunidades rurales del estado de Oaxaca de donde proceden los participantes o beneficiarios de la EBC están habitadas por población indígena y mestiza que posee una economía familiar basada, principalmente, en la producción agropecuaria de autoconsumo, sobre todo el cultivo de la milpa. En menor proporción, las comunidades rurales se dedican a la comercialización y procesamiento de frutales y otros productos agrícolas. El plan de estudios actual consta de un tronco común con unidades temáticas básicas que incluyen formación conceptual y metodológica, así como unidades temáticas para la capacitación técnica; también brinda asesoría, evaluación, acompañamiento y sistematización de la experiencia de los colectivos participantes.

El desarrollo del proyecto ha generado la construcción colectiva de un proceso que incluye diversas etapas: formación, capacitación, asesoría técnica, vinculación para financiamiento y seguimiento. Las unidades temáticas que se imparten comprenden: gestión, género, mercados locales, etcétera; abarca los ámbitos productivo, social y ambiental. Además, el crecimiento del mismo ha suscitado alianzas y vínculos con otros organismos civiles que se ocupan de temas afines.

La metodología se ha mejorado con la experiencia, se ha ido construyendo un modelo cada vez más apropiado a las necesidades comunitarias, con un perfil más definido de lo que es el proceso formativo. La experiencia no está interesada en obtener certificación oficial, más bien sus retos son otros: la movilidad de jóvenes, la dispersión de las comunidades y lo limitado de su alcance.

SEMBRANDO LA SEMILLA DE LA EDUCACIÓN TOTONACA

Desde su fundación en 1994, el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom(CESIK) ha sido una opción educativa dirigida principalmente a los hijos e hijas de los miembros de la Organización Independiente Totonaca (OIT) de Huehuetla, Puebla. Dicha organización surgió por el impulso que en los años ochenta le dieron comunidades eclesiales de base, con trabajo social y político. El proyecto CESIK busca establecer los diferentes niveles educativos con fundamento en el pensamiento tradicional, en el que la identidad totonaca originaria tiene un peso específico: preservar la cultura y fomentar lo comunitario.

El CESIK surgió en 1994, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) decidió cerrar el servicio de educación que se impartía en el

nivel medio superior en Huehuetla; entonces hubo una comunión de intereses entre el Consejo de Ancianos, los miembros de la OIT y la comunidad eclesial, quienes impulsaron un bachillerato basado en las necesidades de los indígenas, con la mira puesta en la transformación de la realidad y la situación de marginación y pobreza.

Con el tiempo, muchas solidaridades se fueron diluyendo o desaparecieron, además surgieron conflictos internos. Ante este panorama adverso, la estrategia para que el proyecto permaneciera fue una especie de mestizaje académico: en 2002 recibió el cobijo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y asumió su plan de estudios de bachillerato, el cual complementó con elementos de la cosmogonía y la cultura comunitarias, para preservar la identidad indígena. Además mantiene relación con otras organizaciones

El trabajo desarrollado por el CESIK da prioridad a: la preservación y el desarrollo de la cultura, la salud y la educación; la práctica de lo que denominan etnoagricultura; el impulso al cooperativismo educativo y comunitario y el servicio a la comunidad. La aspiración es una educación diferente, con una visión desde la cultura y tomando en cuenta las necesidades locales. La pedagogía se basa en elementos de la educación popular, la Teología de la Liberación y la pedagogía de la praxis, con conocimientos basados en la comunidad para que los jóvenes arraiguen y se vinculen con su entorno, habilitándolos para el trabajo.

El proyecto enfrenta retos por necesidades materiales (instalaciones, equipo), económicas (salarios) y por la visión de proyecto, lo que motiva a reflexionar sobre la estrategia para conciliar un proyecto alternativo dentro de un sistema oficial, institucional, con parámetros definidos.

CENTRO DE INICIACIÓN A LA PARTERÍA DE OAXACA

La organización Nueve Lunas se interesa en el rescate de la partería tradicional y en la defensa de los derechos humanos y reproductivos de las mujeres. Parte de su trabajo se gestó desde el Centro de Estudios de la Mujer y la Familia (CEMyF), organización que tiene cinco lustros trabajando sobre la partería, los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres y la equidad de género.

La partería se fundamenta en el reconocimiento del parto como un proceso natural y sano para toda mujer. La idea del “parto humanizado” reconoce la capacidad, el saber y la fuerza de la madre y del bebé. El ejercicio de la partería es un trabajo personal diario, de profunda convicción y responsabilidad; es, además, resultado del conocimiento generacional y la acumulación de saberes que han caído en desuso por la presencia de servicios institucionales de salud pública.

Con la finalidad de preservar dicha capacidad, Nueve Lunas generó el Centro de Iniciación a la Partería como un espacio de intercambio de saberes y aprendizajes, en el que las parteras tradicionales comparten sus conocimientos y orientan a las jóvenes en el tema. Así, se construye un modelo educativo de iniciación con espacios de relación y aprendizaje. Lo que se busca con este Centro es la formación de parteras calificadas en la atención del embarazo, parto y puerperio, además de la promoción del liderazgo y de los derechos reproductivos de las mujeres; también reciben herramientas para relacionarse con los sistemas y servicios de salud. El programa consta de tres años de formación, teórica y práctica, estrechamente vinculada con la comunidad.

Actualmente existen en Oaxaca ocho Casas de la Luna, que reivindican el trabajo de la parte-

ría en los diversos contextos socio-culturales y recalcan su carácter primordial en las comunidades. Nueve Lunas está convencida de que el reconocimiento oficial del Centro de Iniciación a la Partería otorgaría visibilidad social, moral y jurídica a cada una de las parteras que trabajan en sus comunidades, muchas veces en situaciones de riesgo. El reto, ahora, es obtener la certificación institucional a dichos conocimientos.



Existen algunos elementos comunes a las iniciativas que se presentan: la importancia de la participación comunitaria, el uso y la valoración de los conocimientos locales, particularmente la lengua indígena, y la investigación como método pedagógico. Las preocupaciones son semejantes y los retos también; entre aquellas se encuentran la formación, el compromiso comunitario, el desarrollo integral y la vida sostenible. Entre los retos se encuentran el crecimiento y la difusión de lo aprendido y aplicado satisfactoriamente, el intercambio y la unión de experiencias, la formación de un proceso que pueda expandirse y adaptarse. Sin embargo, de la lectura de los textos que aquí se presentan también se desprenden dos temas que tienen vigencia para la reflexión y el análisis: la certificación y validez de los saberes, y la validez tanto del conocimiento tradicional como del institucional. En el fondo, esto tiene que ver con la formación de sistemas representativos y con la construcción de ciudadanía y, por lo tanto, del poder.

agradecimientos

8

Lograr un libro como este que hoy se ofrece a tu atención y lectura es, casi siempre, mérito de un colectivo de distintas personas que, durante su desarrollo, se van sumando ya sea con un testimonio, una recomendación, una retroalimentación, un consejo, su trabajo de campo, una crítica, y de tantas y múltiples maneras que, al final, se traducen en una obra común. Entre la abundancia de saberes y de buenas voluntades que existieron alrededor de este texto, las y los promotores e impulsores de las experiencias educativas son protagonistas claves. A ellas y ellos, y a los integrantes de la NEAPI-Unimón, CESIK, Luna Llena y la EBC, les expresamos nuestro más profundo reconocimiento por abrirnos su corazón y su confianza, y por compartirnos sus visiones e ideas sobre su proceso educativo. Agradecemos también a muchos personajes de otras propuestas educativas que no se presentan aquí, pero que fueron documentadas en entrevistas personales o que participaron en eventos sobre el tema de educación para el bien común y al que les involucramos durante este año, mostrando apertura y enriqueciéndonos con sus puntos de vista y conocimientos sobre el tema.

Encontrarnos con las personas de estas propuestas educativas, corrobora que son posibles otros caminos que buscan la formación de nuevos sujetos sociales más conscientes y comprometidos/as con el quehacer histórico que les corresponde en sus comunidades y que tienen como sueño el bien común. Hemos aprendido mucho de su experiencia y con esto nos sentimos

más acompañados en el reto de recuperar y hacer explícito el valor político y social de la educación, mostrando los logros de múltiples experiencias que existen y que dan cuenta de su pertinencia y viabilidad.

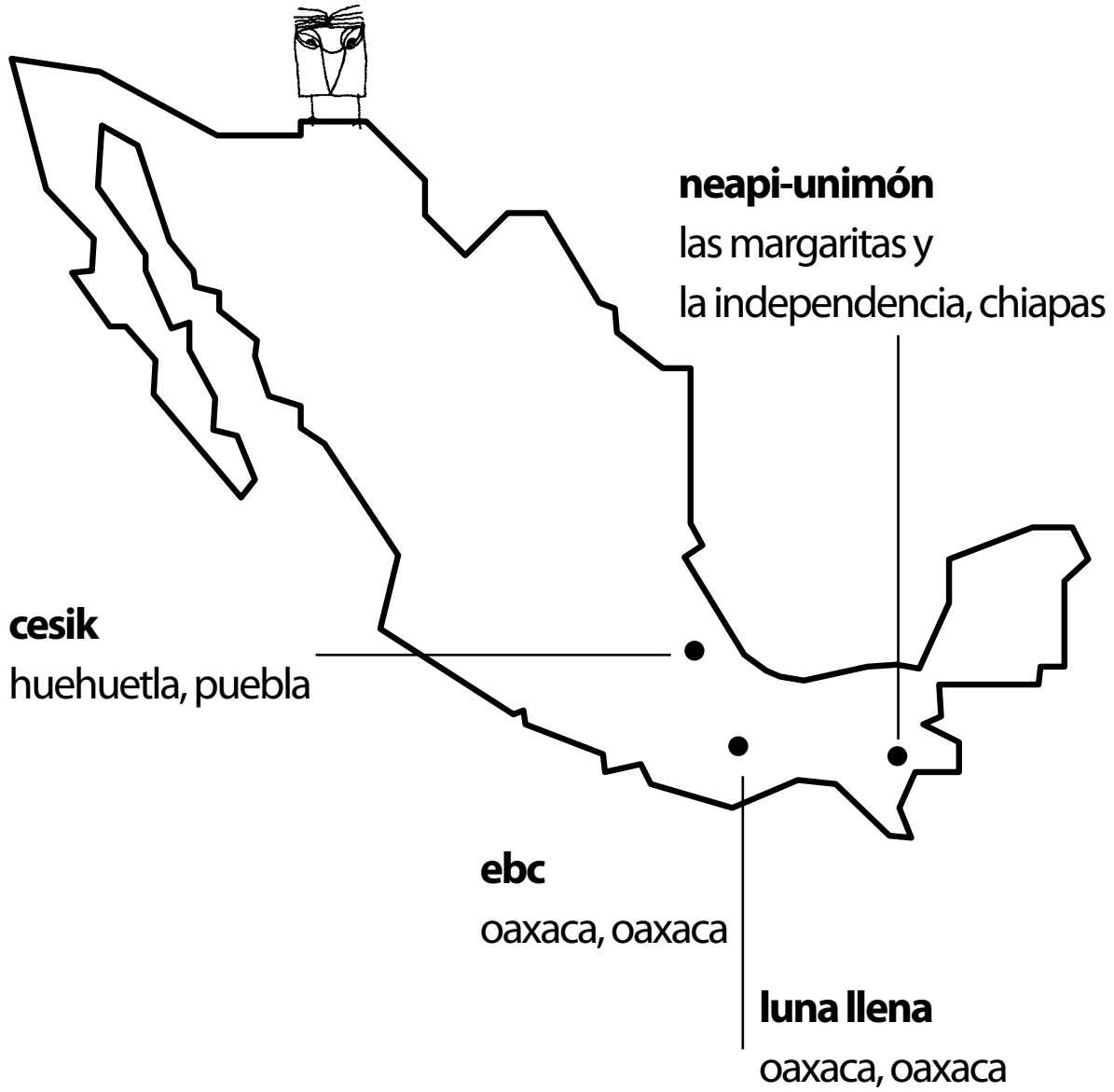
Agradecemos también a las personas que nos han apoyado con su trabajo y aportes comprometidos para que esta publicación fuera posible: especialmente a Martha Sánchez por su solidaridad, apoyo y creatividad. De igual forma a Salvador Sigüenza, Blanca Salcedo, Fernando Mino, Úrsula Lascurain, Arenys Santiago, Josefina Jiménez, Nilia Pedraza, Yahir Cortés, Emilia Pool, David Cruz, Nayeli Martínez e Ivette Madrid, sin su tesón y espíritu no lo hubiéramos logrado.

A las personas de los pueblos y comunidades, a quienes de manera positiva han tocado estas iniciativas y que nos compartieron sus sentimientos, pensamientos y testimonios, y que ayudaron a mirar otros campos de análisis y, por qué no decirlo, a animarnos más al hallar en sus palabras y sus rostros que vale la pena la entrega y esfuerzo de todas y todos los que estamos involucrados y comprometidos por un mundo más justo.

¡Muchas gracias a todos y todas!

Ideas Comunitarias

Diciembre, 2011



estado del arte:

Blanca J. Salcedo

Saúl Fuentes

La educación desde los espacios civiles y comunitarios Una alternativa de diálogo intercultural e intergeneracional que promueva el bien común

ADVERTENCIA AL LECTOR:

La definición de los conceptos fundamentales que articulan las propuestas educativas que más adelante se analizarán han sido retomados de dos elementos básicos, los cuales son el hilo conductor y tejido conceptual de la presente disertación. Hacemos referencia a la *filosofía para el bien común*¹ y las fases del proceso de aprendizaje: *Educación intercultural basada en los enfoques de género-identidades, diálogo intergeneracional y derechos / sustentabilidad-ecología / acción social y auto-gestión*. Estos elementos básicos se anclan en la representación social de diversos colectivos que enmarcan sus propuestas curriculares y formativas.

Cualquier propuesta educativa genuina o alternativa, surgida en un contexto con un marco institucional establecido, no podría existir si no está motivada por el imaginario social de una masa crítica, a la escala que sea. El quehacer educativo a contracorriente surge, entonces, en un desacuerdo con lo instituido, que no responde ni reconoce el proceso histórico y presente de las necesidades y desafíos de grupos sociales,

¹ El bien común consiste en el manejo sustentable comunitario del territorio, liderazgo democrático, respeto a los derechos ciudadanos, seguridad y soberanía alimentaria, decisión y análisis, equidad de género, identidad cultura y lengua.

llámense organizaciones, comunidades o territorios:

Hablar de imaginarios sociales es, por tanto, introducirnos en la actividad afectivo-intencional instituida (reproduce la sociedad) e instituyente (la crea) que otorga coherencia entre los modos de ser personales y esquemas de representación social. Los imaginarios integran siempre lo más novedoso en lo más desconocido, y acaban constituyendo los marcos que delimitan las estructuras categoriales de las conciencias individuales, asimilándolas al funcionamiento de lo social. Se puede decir por ello que el imaginario colectivo tiene la función de ajustar las representaciones mentales colectivas, la vida individual y las instituciones sociales. (Sánchez Capdequi, 1994, citado por Fueyo Gutiérrez, 2002, p. 32.)

La exposición

Se encuentra dividida en cuatro apartados. Primero aparecen en escena los sujetos sociales, quienes participan colectivamente en la transformación de su realidad y la reivindicación de derechos a partir de la ética del bien común. En segundo lugar, se desarrolla la concepción de educación desde la interculturalidad, que ha creado una ruptura con los discursos del multi-

culturalismo, y que ha llevado a cabo un análisis de las diversas políticas educativas de corte nacionalista frente a la teoría del control cultural y las autonomías. Además, se desarrolla el enfoque educativo de aprendizaje horizontal, que integra las habilidades, los conocimientos y los saberes locales a partir del diálogo intercultural. En el tercer apartado, se expone los cómo de la racionalidad instrumental propia de la modernidad, que bajo el nombre de Progreso y Civilización han impulsado una crisis ecológica; se propone al precepto de la sustentabilidad como una alternativa que posibilita el desarrollo comunitario y la protección al medio ambiente.

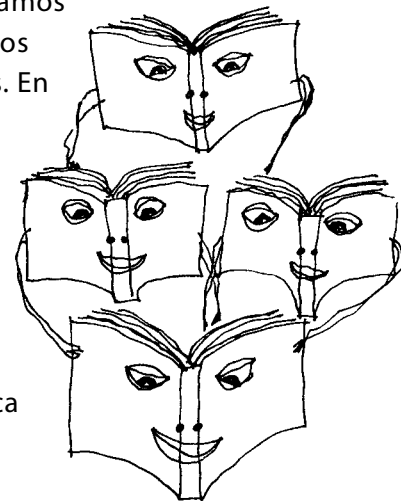
SOBRE EL POTENCIAL CREADOR DE LOS SUJETOS SOCIALES

La prisión de la libertad: el cuento de las mil y once noches

Un mendigo pide limosna a un califa y le cuenta su historia: Él era un rico obsesionado con la filosofía, por ello ignoraba la voluntad de Alá. Un día sagrado para los musulmanes, mientras se celebraba el poder divino con un ayuno nocturno, el vagabundo violaba todos los preceptos, embriagándose hasta perderse. Aquella noche lo visitó una mujer muy bella, sin dudar lo invitó a gozar de las delicias del placer, ella le pidió, a cambio de estar con él, que siempre obedeciera su propia voluntad y no la de otros; por desesperación de poseerla hizo el juramento. Ella lo penetró con su mirada, que tenía rejas como si fuera una cárcel y en sus pupilas había una luz verdosa. Al despertar, él estaba encerrado en un lugar donde no existía la voluntad de Dios, sólo tenía que elegir una de las 111 puertas para salir. El miedo lo

atormentó, pues no sabía que había detrás de cada puerta. Pasó mucho tiempo, poco a poco las puertas iban desapareciendo, hasta quedar sólo una. En ese momento, pudo haber salido pero decidió quedarse. Al día siguiente, ya no estaba la puerta, el indigente se encontraba tirado en la calle. A partir de esa vivencia se hizo llamar *Insh'allah* ("lo que Dios quiera").

Este cuento de M. Ende nos expresa una metáfora fantástica sobre la libertad, pero también permite interrogarnos cómo nos encontramos atrapados entre conceptos, abstracciones de la realidad, diálogos y relatos polifónicos. Hemos encapsulado el tiempo en relojes de arena, objetivamos las ideas de otros en textos y nuestros sentimientos a través de los sueños. Es la construcción del marco teórico una verdadera prisión de la libertad; por un lado, somos libres de analizar la realidad desde cualquier perspectiva teórica, pero estas proposiciones vienen de un río infinito de pensamientos, el lenguaje determina los límites de una forma de vida. ¿Qué pasa cuando no conocemos algo, cómo podríamos denominarlo? Es tan conflictivo mirar al mundo teóricamente: poner en juego el poder de la representación, materializar lo abstracto. Equilibrar nuestra perversa teoría con la interpretación de las personas, realmente podríamos ver más allá de nuestros ojos sin desprendernos de ellos. En este sentido, comprender quiénes son los sujetos sociales formados y formadores de nuevos procesos de aprendizaje, ha llevado a tener una posición anti-esencialista del conocimiento; esto significa que los ejes conceptuales del ensayo presentan una



transición entre lo que las perspectivas teóricas han definido frente al conocimiento que los actores han creado a partir de su experiencia educativa intercultural e intergeneracional relacionadas con sus historias de vida.

Las experiencias educativas proponen el fortalecimiento de roles sociales de las personas para impulsar el bien colectivo sobre la base de procesos de aprendizaje resignificativo, de tal suerte, estos conocimientos permitirán impulsar el desarrollo comunitario. No obstante, una de las particularidades de las propuestas educativas consiste en la visión constructivista, en la que los sujetos sociales construyen y adaptan los conocimientos adquiridos dentro de la realidad sociocultural en la que viven, y no sólo eso, el aprendizaje implica una constatación retroalimentación de saberes configurados por las diferentes historias de vida, tanto individual como comunitaria.

12

Si bien podemos tener una descripción de las características de los participantes o sujetos a los que están dirigidas las propuestas educativas, es necesario reflexionar sobre una de las bases que articula la aprehensión de conocimiento, y que muchas veces ha sido reducida a mera transmisión unilateral de valores o endoculturación, sin profundizar cómo la construcción cultural de un agente social abarca diferentes niveles de la realidad y, por lo tanto, la identidad se desfasa desde lo individual a lo colectivo. Es el proceso dialéctico de socialización², un elemento primario dentro de la educación:

2 "Los procesos de socialización y endoculturación que se mantienen como canales de transmisión cultural interna bajo control del grupo y que permiten dar contenido a la identidad étnica original, y definirla". (Bonfil, 1987, p. 36.)

El proceso dialéctico fundamental de la sociedad consta de tres etapas, estas son: exteriorización, objetivación e interiorización. Sólo podremos alcanzar una visión empíricamente adecuada de la sociedad si comprendemos estas tres etapas como un todo. La exteriorización es el permanente volcarse del ser humano en el mundo, bien a través de las actividades humanas físicas, bien de las mentales. La objetivación es la consecución a través de esta actividad (física y neutral) de una realidad que se enfrenta a sus productores originales como si fuera una facticidad que es el exterior y, a la vez, distinta de ellos. La interiorización es la reapropiación por los hombres de esta misma realidad, transformándola una vez más, ahora desde su estado de estructura del mundo objetivo, en estructuras de la conciencia subjetiva. La sociedad es un producto humano a través de la exteriorización. La sociedad deviene una realidad sui generis a través de la objetivación y el hombre es un producto de la sociedad a través de la interiorización. (Berger, 1999, p. 25.)

El primer paso para entender en qué consiste la objetivación es disociar la idea de que lo objetivo guarda relación con el objeto de estudio del positivismo, el cual debe ser medido, pesado, experimentado, observado, demostrado con base en el método científico. Por el contrario, la objetivación es el conjunto de todas las prácticas culturales, tradiciones, costumbres, hábitos, ideas, normas, valores, que de generación en generación se han transmitido, a lo largo del tiempo, sin embargo, en cada época han sido reinterpretadas y transformadas por los sujetos (cuando decimos que somos sujetos sociales es porque estamos sujetos por un flujo histórico que nos configura).

La objetivación es un conjunto de subjetividades instituidas por los seres humanos

durante siglos, por ejemplo³: romper una piñata es algo objetivado históricamente, ¿acaso conocemos el significado que tuvo en el tiempo colonial, cuando se rompía una piñata en forma de estrella de siete picos? Los picos representaban los siete pecados capitales, quien participaban en este juego iba vendado de los ojos —pues la fe es ciega— y el palo podría ser una alegoría de Dios como ente destructor del pecado. Ahora las piñatas tienen muchas formas, no sólo estrella. Podríamos asombrarnos de la capacidad humana de erigir un arte efímero —cuántas horas se tardan los artesanos en elaborar una piñata, para que en menos de media hora la destrocemos. Imaginemos los fuegos artificiales, jornadas laborales completas y explotan en unos segundos. Esa fugacidad está objetivada.

Observemos la complejidad de las relaciones interculturales, los agentes sociales nacen en contextos histórico, social y cultural diferentes, en este punto radica nuestra mirada sobre los sujetos, cada uno de ellos tiene en su identidad estructuras objetivadas. Luego, habremos de considerar el segundo proceso de socialización, la interiorización, que es la capacidad de aprehender e interpretar todo aquello que está objetivado en la realidad cultural; al hacerlo los individuos construyen su identidad, tanto individual como colectiva. La personalidad es un rasgo que expresa la interiorización de la cultura, por ejemplo cuando asimilamos la lengua materna.

Una forma sencilla de entender la exteriorización —última fase de socialización— sería con la metáfora de los actores en una obra de teatro, como ellos, nos volcamos en la realidad. Poco a poco, en las etapas

de nuestro desarrollo humano se ha ido interiorizando todo lo que históricamente se ha aprehendido de generación en generación tanto de los padres, abuelos, maestros, y de la sociedad en donde se vive. Simultáneamente, el ser humano se arroja al mundo de la vida cotidiana, diariamente reproduce en sus conductas, acciones y formas de relacionarse con los otros, todo lo que ha objetivado, cada día expresa en el escenario social su identidad, por ejemplo, las formas en que nos vestimos o los gustos que manifestamos ante los otros. De alguna forma se define el gran problema existencial: ¿quiénes somos en relación con los otros? Es la dialéctica infinita de la identidad frente a la alteridad, problema ontológico que ha sido permeado en nuevas alternativas de la comunicación intercultural.

Existen distintas formas de explicar la construcción interna de la persona, para este caso se parte de tomar en cuenta un proceso dialéctico de socialización en el cual expresa las *posibilidades de ser* de cada humano. En el momento cuando se **objetiva** como entidad social está sujeto a la realidad, simultáneamente existe como un agente definido por su clase, status, rol, capital cultural, entre otros, hasta alcanzar la **interiorización** de valores y conocimientos que lo convierten en un individuo que interpreta desde su perspectiva la realidad y, por tanto, se **exterioriza** como actor social, representándose en diferentes escenarios para seguir constituyendo el ciclo de movimientos de aprehensión de la realidad.

El primer desencuentro que se da para situar a los **sujetos sociales** es observarlos dentro del aspecto estructural (objetivado) de la sociedad y lo fenomenológico

3 Ver apéndice 1.

(acción); prácticamente se concebía a la estructura como determinante del sujeto, mientras que las reflexiones de Weber explican cómo la acción de los individuos era lo que configuraba la estructura. Esta dicotomía ha sido superada por Bourdieu, que ha desarrollado un esfuerzo de integración entre las estructuras objetivadas y los fenómenos subjetivos. Bourdieu explica el concepto de campo como un espacio estructurado de posiciones, cuyas leyes de funcionamiento son dinámicas e invariables, presentando una relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones implicados en la lucha de capital específico. Esto significa que cada uno de los individuos tienen un capital (cultural, social, simbólico, familiar, escolar) y sus acciones colectivas han propuesto un modelo alternativo de educación en la cual interactúan los conocimientos locales y otras expresiones culturales.

14

En todo campo se configura una red de relaciones. Dentro de este espacio social, los agentes juegan con las diversas estrategias adquiridas de sus capitales. Sin embargo, Bourdieu no niega la posibilidad de la caótica reproducción de saberes sometidos y el monopolio de capitales específicos que, a su vez, se encuentran en constante movimiento dentro de los campos. Habremos de analizar que cada campo tiene su lógica, sus relaciones de poder y fuerza implícita entre los jugadores. No olvidemos que la educación es un campo. De tal manera, la historia se encuentra representada por las luchas que se han dado en los campos entre agentes e instituciones.

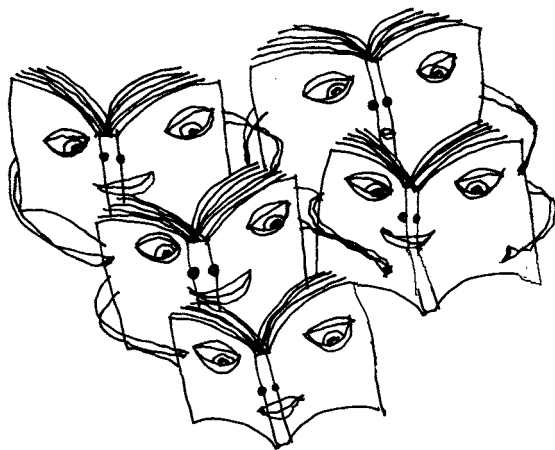
Para poder aterrizar estas abstracciones, el autor de *La distinción* propone las etapas necesarias para el estudio de los campos. En primer lugar, se debe examinar la posi-

ción del campo de estudio, en relación al campo de poder —“fracciones dominadas y clase dominante”; segundo, establecer la estructura objetiva de relaciones entre posiciones ocupadas por agentes e instituciones que las comparten; por último, observar el *habitus* de los agentes, su sistema de disposiciones e interiorización de las condiciones sociales adquiridas.⁴ En algunas entrevistas de los estudios de caso se han registrado estos aspectos fundamentales. Pensemos en una aplicación factual, podría ser un estudio sobre el consumo cultural de un grupo determinado para indagar respecto de las convenciones de diferenciación (génesis del campo) de legitimidad, reconocimiento, apropiación simbólica, incluso las formas en que el agente es partícipe de su propia dominación: violencia simbólica.

4 El habitus se forja en las entrañas —magma— de la Tierra, es la fuerza incandescente creadora de identidades. El concepto de habitus debemos comprenderlo basándonos en la teoría de la reproducción, los capitales y campos, por último, con el espacio social. El habitus es la génesis de las “estructuras mentales”. Como se planteó anteriormente, el espacio social es el conjunto de relaciones sociales, en las que los individuos interactúan entre sí, socializando pautas culturales que han sido aprehendidas de generación a generación resignificando constantemente el sentido de sus representaciones, según el contexto histórico. Este intercambio infinito de conocimientos continúa desarrollándose a tal grado y tal velocidad que, consciente o inconscientemente, empezamos a reproducir y a transformar las estructuras sociales. La reproducción de las estructuras estructurantes, ¿cuál es la fuerza que hace que camines por la calle vestido de una forma determinada, hables y te comportes, saludes, comas con cubiertos y no con las manos, pienses que la razón te hace superior a los animales? En la obra de la distinción, los gustos reflejan las identidades de los agentes sociales, según el rol y el estatus, que está delimitado por la clase social a la que se pertenece, el origen social y el capital simbólico. Una encrucijada de conocimientos integran diferentes campos de fuerza, algunas veces puede observarse en las instituciones, por ejemplo, la formación del sistema de creencias religiosas traspolado en nuestros juicios de valor, ¿cuántos individuos integramos nociones del bien y el mal en nuestra ética, quiénes reproducen la idea del sacrificio, el cielo y el infierno, hasta llegar al más allá, lugar donde se compensan lo sufrimientos? En la Edad Media, la Iglesia vendía el perdón de los pecados—para que los fallecidos pasaran del purgatorio al cielo—, las llamadas indulgencias; ¿por qué es ridículo caerse en público?, ¿por qué cambian las formas de vestir?, ¿por qué se crearon los perfumes?, ¿cómo distinguimos los olores?, ¿quiénes beben pulque, aguardiente, tequila, champagne? No obstante, debemos imaginar al habitus en términos de la legitimación de las identidades colectivas.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En la búsqueda de control cultural. Diálogos y rupturas epistemológicas con el multiculturalismo y el nacionalismo



1 PRIMER ACTO

Sobre las políticas educativas y el nacionalismo en México

Un gigante llamado Micromegas, proveniente de la estrella de Sirio, visitó la Tierra el día 5 de julio de 1737. Era tan grande que su pie apenas era cubierto por las aguas de los océanos. Mientras caminaba encontró una embarcación que flotaba a la deriva, el gigante comenzó a platicar con la tripulación —físicos-matemáticos y filósofos. Durante la conversación, los científicos demostraron sus conocimientos, determinaron la altura exacta del gigante. Micromegas descubrió que estas criaturas, del tamaño de un átomo, pensaban y eran muy inteligentes, estudiaban la naturaleza para controlarla a través de su conocimiento y hasta eran capaces de crear medios para transportarse. Después, el gigante interrogó sobre la existencia del alma humana y la formación de sus ideas, los filósofos

debatían, cada uno desde su posición daban diferentes respuestas.⁵Al finalizar la disertación, Micromegas, decepcionado de la especie humana, reflexionó: ¿Cómo pueden conocer tanto del exterior, determinar con exactitud ecuaciones infinitas, distancias, y no podían saber quiénes eran?

Este cuento, escrito por Voltaire en el siglo XVIII, critica radicalmente muchas ideas, tanto medievales, como la “superioridad de la razón humana” planteada por la Ilustración.⁶ Sin embargo, esta narración tiene la intención de plantearnos nuevamente la pregunta que ha provocado tanta ansiedad: ¿quiénes somos?, ¿cómo se ha construido la identidad?, ¿cómo se crean esas identidades limitadas en la modernidad? ¿por qué es tan complicado conocer cómo se imaginaron las comunidades?, ¿qué circunstancias históricas determinaron la formación de la idea de nación?

Una Nación ha sido imaginada por una comunidad, según las circunstancias históricas se redefine nuevamente. Mientras surge la reinvencción de su historia no existe una identidad, es decir, la comunidad por un instante está suspendida en el vacío,

5 “Ya que tan perfectamente sabe lo que sea de su planeta, sin duda mejor sabrá lo que hay dentro. Dígame, pues, **¿qué es su alma y cómo se forman sus ideas?** Los filósofos hablaron todos a la par como antes, pero todos manifestaron distinto parecer. Citó el más anciano a Aristóteles, otro pronunció el nombre de Descartes, éste el de Malebranche, aquél el de Leibnitz y el de Locke otro. El viejo peripatético dijo con gran convicción:

-El alma es una entelequia, una razón en virtud de la cual tiene el poder de ser lo que es; así lo dice expresamente Aristóteles, página 633, de la edición del Louvre: $\epsilon\psi\iota\lambda\omicron\nu\tau\alpha\epsilon\psi\iota\lambda\omicron\lambda\mu\beta\delta\alpha\epsilon\psi\iota\lambda\omicron\kappa\eta\iota\epsilon\psi\iota\lambda\omicron\iota\omicron\tau\alpha\alpha\lambda\phi\alpha\epsilon\psi\iota\lambda\omicron\theta\epsilon\tau\alpha\tau\omicron\iota\omicron\tau\alpha$.

-No entiendo el griego —confesó el gigante.

-Ni yo tampoco —respondió el filósofo.

-Entonces, ¿por qué citas a ese Aristóteles en griego?

-Porque lo que uno no entiende, lo ha de citar en una **lengua que no sabe**”. Voltaire, Micromegas.

6 “El siglo de la Ilustración, del secularismo racionalista, trajo consigo su propia oscuridad moderna... La desintegración del paraíso: nada hace a la fatalidad más arbitraria. El absurdo de salvación, nada hace más necesario otro estilo de continuidad”. (Anderson, 2007, p. 29.)

no saben quiénes son, apenas seleccionarán los recuerdos y elementos culturales que definan su identidad. Por ejemplo, los criollos al ser los “vencedores” de la lucha de independencia, se vieron en la necesidad de crear la nueva identidad nacional. ¿Cómo llamar a la nueva Nación?, ¿cuál sería el mito fundacional?, por tal motivo, se vieron en la necesidad de seleccionar elementos surgidos del proceso de transculturación.

No obstante, la coyuntura de la guerra de Independencia representa la transición de ese vacío, la nueva nación ya no era una colonia española. En efecto, los criollos tenían que homogeneizar a la población, apelando a la idea del mestizaje cultural, pero durante este trayecto de construcción de una identidad --que en ese momento parecía difusa-- el nacionalismo tenía como función simbólica la de instaurar una nueva consciencia del ser mexicano ante el reto de inaugurar un nuevo poder, que poco a poco fue tomando sus rasgos de estado-nación.

Si bien, la idea de estado-nación surge durante la modernidad, no significa que su construcción histórica niegue y rompa con algunos aspectos del antiguo régimen. Para el caso de América Latina, considero que la formación de los estados-nación no surgen de una ruptura, como en el caso de la construcción de los estados europeos, sino de la integración de algunos elementos del pasado prehispánico y elementos del antiguo régimen colonial, así como, las reinterpretaciones de las ideas de la Ilustración, provenientes de los procesos de independencia de las 13 colonias de Norteamérica. Esta reproducción y continuidad de elementos podemos observarla desde dos perspectivas, la tradición que

sustenta la identidad nacional y las ideas liberales en relación al Estado.

Para el caso de la continuidad de la tradición, podemos observar la herencia colonial paternalista representada en la figura del Estado, la religiosidad cívica sobre los “símbolos patrios”, y la reivindicación del pasado precolombino, que si bien reconoce la heterogeneidad de culturas, al mismo tiempo busca homogeneizar el recuerdo reduciéndolo al enaltecimiento de la grandes civilizaciones pasadas, que definen una parte del pasado fundacional de las naciones, pero al mismo tiempo ignora completamente a los grupos indígenas de la actualidad. (Suena absurdo, durante el siglo XIX, aquellos grupos indígenas eran los otros, denominados “salvajes”, ¿por qué en el proyecto de construcción de nación, el indígena prehispánico perteneció a una gran civilización y los grupos étnicos del siglo XIX y XX eran primitivos y al mismo tiempo encarnaban un pasado casi prehistórico, por tal razón debían ser civilizados. Acaso no se apela a un argumento tan medieval: continuar justificando la colonización, es decir la continuación del etnocidio.)

Mitificar a los personajes de la historia; escribir una historia oficial de luchas que cada país enfrentó para lograr su “libertad”; una historia lineal en la que las hazañas de los héroes “mejoraron las condiciones del futuro”. Todas son formas latentes de inventar la Nación con bases lo más tradicionales posibles, forjando una memoria histórica. ¿Acaso somos conscientes de nuestra historia, más allá del aprendizaje memorizado de fechas, héroes y acontecimientos, una historia de bronce mínima con la que convivimos a diario cuando caminamos por la calle Lázaro

Cárdenas, o la calle Juárez, pero ignoramos todo el presidencialismo de la dictadura priísta (Ávila Camacho, Miguel Alemán... hasta el genocida de Gustavo Díaz Ordaz). ¿Qué significan para los peatones los nombres de calles como “Reforma” o “20 de noviembre”? Hay que transgredir la memoria histórica oficial, debemos recordar la Revolución Mexicana como un momento coyuntural en que otras élites apostaron por el progreso sustentado en la modernización del país, derrumbando la reforma agraria. Las consecuencias de este hecho son el tema central de la reflexión.

Otra perspectiva de análisis, compartida con el autor de las *Comunidades imaginadas* (Anderson, 2007), fue el papel fundamental de la imprenta y la prensa escrita en la difusión de las ideas liberales de los criollos y en la formación de los espacios públicos. No debemos pasar por alto un elemento central en la invención de la Nación y su reproducción ideológica —expresada en el nacionalismo— que además permitió la resignificación de la memoria histórica para los países latinoamericanos, hacemos referencia directa a:

La cultura oral tuvo un papel central en la formación y representación de este espacio político. El uso de la cultura oral, que reconocía que la mayoría del pueblo era analfabeta, fue facilitado por dos factores: primero, que contar cuentos y anécdotas y cantar eran una parte esencial de la vida cotidiana [...] los personajes principales se identificaban con determinados arquetipos folclóricos. (De la Fuente, 2007, pp. 166-167.)

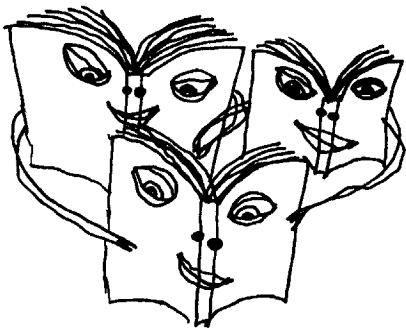
En países con índices tan altos de analfabetismo y una diversidad lingüística tan amplia como en América Latina, es muy difícil afirmar —tajantemente— que la homogeneización de las lenguas vernáculas

y la difusión de la prensa fueran los factores determinantes de la formación de los estados-nación; con esto no se quiere negar su vital impacto, tanto en Latinoamérica como en el caso europeo. En las colonias de la Nueva España la introducción del uso del español como lengua vernácula no fue por crear una ruptura con la sacralidad del latín, fue por cuestión administrativa. La primera imprenta en México y toda América, por gestiones de Fray Juan de Zumárraga, se estableció hacia 1540.

La ruptura con el antiguo régimen se observa cuando hay un cuestionamiento a las estructuras del poder, el cual ya no está en manos de un solo soberano; la soberanía se traslada a la Nación, como parte de una política moderna basada en la racionalidad instrumental. Por lo tanto, la comunidad imaginada requiere un espacio público para expandir sus discursos. Este modelo insta formas para unir a la sociedad por medio de una ficción, la educación ha sido un elemento básico de socialización para generar homogeneidad del conocimiento y la memoria histórica. Toda Nación tiene mecanismos de cohesión social, la Nación es una práctica social.

Es paradójico, la construcción de la Nación deviene de un proceso de forjar una comunidad que se identifique colectivamente, pero simultáneamente sea anónima, por eso la idea de nacionalidad sustenta territorialmente una identidad de origen común. La naturaleza esquizofrénica de la identidad se manifiesta cuando una sociedad comparte una identidad que supuestamente los define colectivamente, aun cuando entre los miembros de esa comunidad ni siquiera se conocen, y por otro lado, el anonimato permea una visión individualista propia de la modernidad:

El nacionalismo es esencialmente la imposición general de una cultura desarrollada a una sociedad en que hasta entonces la mayoría, y en algunos casos la totalidad, de la población se había regido por culturas primarias. Esto implica la difusión generalizada de un idioma mediatizado por la escuela y supervisado académicamente, codificado según las experiencias de una comunicación burocrática y tecnológica módicamente precisa. Supone el establecimiento de una sociedad anónima e impersonal, por encima de toda una cultura común del tipo descrito, en lugar de una estructura compleja de grupos locales previa sustentada por culturas populares que reproducen local e idiosincrásicamente los propios microgrupos. (Gellner, 2001, p. 82.)



18

Ahora bien, es necesario analizar el juego de espejos de las diferentes identidades culturales que se han imaginado a partir del surgimiento de la Nación, sobre todo porque la forma más ideológica, enajenante y distorsionada ha sido el nacionalismo. Parece perverso que el hombre creara una idea como la de Monocultura, una sola cultura que uniforme a todos bajo la figura del Estado,⁷ ¿es posible —sobre todo en estados-nación como los latinoamericanos, cuyo proceso histórico manifiesta una diversidad étnica y pluralidad de sujetos— que pudiera construirse una homogeneidad de la identidad cultural?:

7 Uno de los componentes del régimen de Estado es el sistema de creencias movilizadoras. En términos estrictos, todo Estado, bajo cualquiera de sus formas históricas, es una estructura de categorías de percepción y de pensamientos comunes, capaces de conformar, entre sectores sociales gobernados y gobernantes, dominantes y dominados, un conformismo social y moral sobre el sentido del mundo, que se materializa mediante los repertorios y ritualidades culturales del Estado. (Linera, 1994, p. 427.)

Fue Kant quien definió el Estado como una unión de personas que se proponen vivir jurídicamente, entendido esto como despliegue de la libertad bajo una ley y una coacción universal. Más allá de ver al Estado como la idea del derecho en acto, lo que aquí nos interesa resaltar es la concepción del Estado como el “yo común” del sistema de libertades que posee una sociedad. Sin embargo, fue Marx quien nos llamó la atención sobre el carácter ilusorio de esta comunidad. No es que Estado no sea un resumen de la colectividad, sino que es una síntesis enajenada, pues transfigura los conflictos internos de la sociedad bajo la apariencia de la autonomía de las funciones estatales. De ahí que se pueda decir que el Estado es una síntesis de la sociedad, pero una síntesis cualificada por la parte dominante de esa sociedad. (Linera, 1994, p. 423.)

En este momento se inaugura el lenguaje de lo ficcional: la reinención de las identidades poscoloniales dentro del proceso educativo de México, pues si bien su función primordial fue consolidar el nacionalismo, es necesario reflexionar las políticas de limpieza étnica e integracionista de algunos gobiernos. Para el siglo XIX, en aras del progreso, se veía a los grupos indígenas como la representación del atraso de la Nación. Para resolver la cuestión sólo existían dos posibilidades: a) desculturalizarlos, según los criterios civilizatorios, para que fuesen integrados a la unidad nacional; o b) el exterminio. Aun cuando sabemos que las coyunturas históricas de México incluyeron la participación de las clases emergentes —los indígenas, campesinos, obreros—, sus integrantes fueron completamente excluidos de la historia. Las misiones culturales de Vasconcelos continúan permeando el discurso positivista, impulsando la educación con base en los conocimientos occidentales. Se sigue negando nuestra memoria colectiva:

En la política del Estado hacia los pueblos indios, el integracionismo indigenista, el etnopolitismo, pero no se hace un planteamiento de autonomía. La construcción del sujeto autónomo en los pueblos indígenas del continente americano ha tenido flujos y reflujos y se ha enfrentado permanentemente a la oposición y represión de los gobiernos, pero todo ello se ha acumulado en la memoria histórica de los pueblos indios. En esta memoria está la resistencia, muchas veces heroica, a la dominación y la lucha constante por el respeto a sus formas tradicionales de organización política, a sus manifestaciones culturales y creencias religiosas. (López Rivas, 2005, pp. 47-48.)

A finales del siglo XX se proclama un nuevo discurso que reconoce la diversidad y coexistencia de diferentes culturas, compartiendo una misma política territorial. Alude a la variedad que presentan las culturas en la sociedad humana para resolver las mismas necesidades individuales, cuando todas ellas deberían poseer igualdad de posibilidades para desarrollarse social, económica y políticamente con armonía, según sus tradiciones étnicas, religiosas e ideológicas. A esta tendencia se le denomina multiculturalismo. Estos tiempos modernos expresados por la globalización han cambiado radicalmente el ritmo de vida que tienen las sociedades, se presenta una aceleración histórica⁸ donde la superabundancia de acontecimientos, de espacios y la velocidad de la rutina cotidiana no le dan la posibilidad al actor de relacionarse o interactuar directamente con otros. Así mismo, este cúmulo impresionante de información que circula en exceso colapsa en cierta medida la memoria colectiva del sujeto. No sólo eso, se crea una nueva lógica de mundialización del mercado, esto implica que, si bien se acepta y tolera

la diversidad cultural, al mismo tiempo las formas de vida de grupos diferentes deben convertirse en parte de la política económica, de ahí ha surgido el fenómeno de la folclorización.

La nueva política cultural tiene como base la construcción de industrias culturales para explotar los recursos naturales y culturales de una región, pero supuestamente protegen el medio ambiente y benefician económicamente a la población. La cultura ahora se reinventa como un producto de consumo turístico, enmarcado en la identidad de lo "típico": comida típica, danzas tradicionales, "pueblos mágicos", restauración de monumentos. La cultura es un negocio redituable, no importa lo que represente, el significado que le dé la sociedad o de quiénes practican esos rituales, al fin y al cabo el vacío no sólo está en el tiempo, también existen vacíos simbólicos. A partir de la construcción de los estados poscoloniales, la larga duración se ha convertido en instantánea. No obstante, aún continúan los grupos étnicos en resistencia material y simbólica, en busca de lograr gobiernos autónomos.⁹



Los estudios culturales han legitimado un discurso polémico que ha causado muchos debates en torno a la noción de multiculturalismo. Slavoj Žižek afirma que:

9 "La propuesta de la autonomía aparece como antitética a la ideología indigenista que desde principios del siglo XX adoptaron los Estados nacionales. Los movimientos reivindicativos indígenas en América Latina han puesto de relieve la necesidad de buscar soluciones al problema indígena a partir de procesos democratizadores". (López y Rivas, 2005, p. 57.)

8 Categoría desarrollada por Marc Augé, en su libro *Los no lugares: espacios del anonimato*, Gedisa, Barcelona, 2000.

El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un "racismo con distancia": "respeta" la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad "auténtica" cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al otro los valores particulares de su propia cultura), pero igualmente mantiene esta posición punto vacío de universalidad, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente su forma de reafirmar la propia superioridad. (1998, p. 172.)

20

En este sentido, la interculturalidad posibilita un diálogo con el otro, a diferencia del multiculturalismo reducido como un discurso de reconocimiento de la heterogeneidad, pero sin generar un diálogo que posibilite la reivindicación de derechos sociales. De tal suerte, las relaciones interculturales se constituyen como una creación colectiva, que ha permitido interpretar las formas de concebir el mundo. Además, el proceso de aprendizaje horizontal, propio de la educación intercultural, implica una relación dialéctica entre la experiencia y la interpretación de los actores, por esta causa es de suma importancia hacer énfasis en el valor del conocimiento de los miembros de la cultura, contrastándolo con los conocimientos de la cultura occidental.

La educación intercultural posibilita desmitificar la legitimación del discurso multiculturalista y cuestionar el nacionalismo excluyente forjado por la política económica del Estado. Una las coyunturas que representó los primeros pasos para enca-

minar el reconocimiento de la diversidad cultural fueron los movimientos indígenas en defensa de su autonomía¹⁰.

La realidad cultural vivida por la diversidad de sociedades en México —teniendo en cuenta tanto el proceso de colonización española, como la consolidación del capitalismo a partir de la formación del estado-nación mexicano— ha obedecido a condiciones históricas e ideológicas tales como la Ilustración y el positivismo, así como a la necesidad de fortalecer un proyecto de unidad nacional para construir una suerte de soberanía frente a la hegemonía de las potencias mundiales. No se trata de crear una victimización de los grupos étnicos, pues la mayoría de los miembros de la sociedad "mexicana" hemos legitimado y reproducido muchos de estos saberes. Pensemos en la idea de progreso como mejoramiento de las formas de vida, en la discriminación estructural y la desigualdad social.

Como consecuencia de este enfrentamiento antagónico de dos formas de gobierno: por un lado los estados-nación, que tenían la función de consolidar las bases políticas, económicas, culturales de una comunidad imaginaria en la eterna búsqueda de la unidad nacional; por el otro lado, los sujetos sociales que han sido excluidos¹¹ formaron la reivindicación de gobiernos

10 ver apéndice 2

11 Con base en las estadísticas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y el Consejo Nacional de Población, en México hay 2,443 municipios, de "los cuales 871 municipios tienen presencia indígena, 100% de ellos mantienen algún grado de marginación y 668 mantienen un grado de marginación alto o muy alto; esto es, del total del total de municipios con población indígena, más de 80% viven en condiciones de marginación graves; 42.3% no tienen agua entubada, 20.7% no tiene electricidad, 73% no dispone de drenaje, llegando al extremo de 13% que no dispone de ninguno de los tres servicios mencionados. Casi 60% trabaja en el sector primario, poco más de 30% no recibe ingresos por su trabajo y más de 22% percibe entre uno y dos salarios mínimos. (López y Rivas, 2005, p. 53.)

autónomos indígenas a partir de la resistencia material y simbólica, aunque todavía no han logrado completamente sus metas. Podríamos observar una descomposición del tejido social. Sin embargo, ha existido un paradigma que, de alguna manera, ha integrado los dos proyectos: **las experiencias innovadoras de educación comunitaria/intercultural**, que han permitido la conservación y reconocimiento de los conocimientos locales de diferentes grupos sociales y étnicos, han fomentado el respeto a la diversidad cultural, lo que posibilita un diálogo intergeneracional entre distintos actores, al mismo tiempo construyen una formación del aprendizaje que unifica los conocimientos de la cultura occidental. Este esfuerzo de integración se encuentra en proceso de consolidación, pero ha permitido el desarrollo comunitario sustentable a partir de la interacción cultural. Más adelante desarrollaremos varias Experiencias innovadoras de educación para el bien común que reflejan los alcances de esta alternativa. La Teoría del control cultural, de Guillermo Bonfil Batalla, ayuda a argumentar por qué razones la organización y diseño de las escuelas comunitarias crean una apropiación simbólica de su cultura autónoma en el proceso educativo. En el caso específico del aprendizaje basado en la interculturalidad se han retomado elementos culturales:

Son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar una de las acciones sociales: mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solucionar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. (Bonfil, 1987, p. 27.)

La configuración de los programas educativos comunitarios está orientado a integrar los elementos culturales de cada

grupo, esto posibilita la comprensión y adecuación de conocimientos en la realidad concreta de los sujetos sociales. Bonfil Batalla ha clasificado los elementos naturales de la siguiente manera:

- **Materiales**, son aquellos objetos que se presentan en estado natural y que el trabajo humano ha transformado para sobrevivir en el medio circundante, por ejemplo: tierra, materias primas, fuentes de energía, productos naturales y manufacturados. Una de las propuestas de las experiencias educativas innovadoras ha sido la perspectiva de la sustentabilidad, con el propósito de utilizar adecuadamente los recursos naturales sin provocar deterioro ambiental a largo, mediano o corto plazo. Un hecho muy interesante radica en cómo la cosmovisión de algunos grupos étnicos reivindica el cuidado a la Madre Tierra, articulando una conciencia ambiental en los miembros de la comunidad.

- **De organización**, consiste en las relaciones sociales sistematizadas, en las que participan los miembros de la colectividad. El componente de organización se observa cuando la comunidad participa en el proceso educativo, como en el estudio de caso que presentaremos de NEAPI-Unión, de Chiapas, donde para diseñar sus programas educativos realizan una especie de sondeo en que preguntan a los padres de familia sobre qué contenidos apoyarían en la formación de los jóvenes y que impulsen el trabajo comunitario.

- **De conocimiento**, es el conjunto de experiencias aprehendidas de generación en generación según los códigos simbólicos de cada región o localidad, la medicina tradicional, las tecnologías ecológicas que desde tiempos prehispánicos se han utilizado, los sistemas de cargos, las fiestas. El centro de estudios Tatutsi Maxakwaxi ("nuestro abuelo cola de ve-

nado”), perteneciente al pueblo indígena Wixárika (Huichol), en algunas actividades participa en el consejo de ancianos donde se relata a los jóvenes mitos fundacionales y algunos elementos de su cosmovisión.

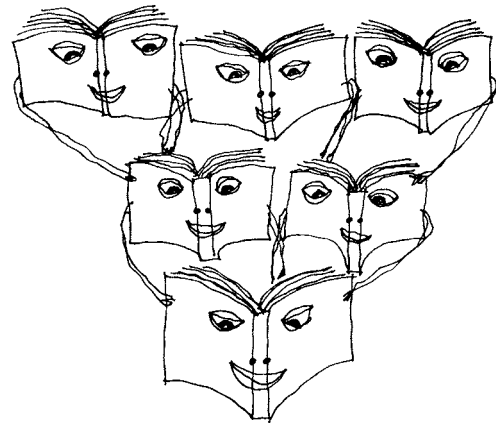
- **Simbólicos**, son los códigos que explican el significado de la cultura; el código principal es el lenguaje, en la mayoría de escuelas interculturales se ha promovido el rescate de la lengua indígena, incluso los maestros deben dominar la lengua de la comunidad. Ahora bien, el reto de la interculturalidad trasciende cuando los estudiantes no sólo aprenden su lengua madre y el español, también se les enseña inglés, como el caso de la experiencia educativa entre los rarámuri, esto implica que la política indigenista de alfabetización basada en las escuelas bilingües ahora se ha transformado en trilingüe.

22

- **Emotivos**, se encuentran representados por el conjunto de creencias y valores colectivos que motivan a la comunidad a mantenerse unida y a ser participativa; este ámbito es el más subjetivo pues cada persona interpreta su cultura.

Habremos de considerar cómo cada elemento cultural debe aprehenderse y transmitirse a partir del proceso dialéctico de socialización, por lo tanto, la retroalimentación de imaginarios, creencias, formas de organización y el uso de materias. Algunos elementos culturales permanecen, sobre todo en su significado, pero se transforman en función del contexto histórico. El imaginario de muerte ha tenido varias reinterpretaciones a lo largo del tiempo, sin embargo, aún continuamos celebrando el Día de Muertos, colocando ofrendas; aunque ya no sea con los mismos materiales, el significado de la muerte sigue siendo el mismo. A partir del cuestionamiento de cómo el individuo interioriza la idea de

la muerte, y de qué mecanismos o elementos culturales se vale para asimilar y comprender la finitud del ser, es cuando se logra resignificar mitos y expresar a través de ritos funerarios su impotencia y duelo, pero al mismo tiempo crea posibilidades emergentes de nuevos mundos habitados por los ancestros¹².



Esto nos lleva al argumento central, si los elementos culturales son aprehendidos por medio del proceso dialéctico de socialización, cómo seleccionan los miembros de un grupo cuales elementos pertenecen y definen la identidad de una cultura. Esta disyuntiva abre el debate a dos cuestiones básicas: una se relaciona con el concepto *control cultural*, y otra al *trayecto histórico de la configuración de elementos culturales propios y ajenos*. El primero corresponde a la construcción de una cultura autónoma, mientras que el segundo representa una cultura impuesta. La intersección entre ambos conceptos

12 Tomemos como referente el estudio de Weigand (1992) *Muerte y luto entre los huicholes del occidente de México*, en el cual expone las actitudes hacia la finitud del ser de los Wixárika relacionado a su mitología: “Una persona puede ‘morir’ de una de las siguientes siete maneras: por brujería (la peor forma), por exilio o muerte “social” (la segunda peor forma), por accidente (definido como asesinato violento, caídas, a consecuencia de un rayo, etc.), por causas naturales (definidas casi exclusivamente como la notoria progresión y resultado del envejecimiento), por sacrificio religioso, por nahualismo (o transformación en animales), y por ejecución de los antepasados” (Weigand, 1992, p. 217.)

está representada por la cultura apropiada. Comencemos por advertir que el control cultural, es “el conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales en una sociedad dada, constituye el sistema global de relaciones” (Bonfil, 1987, p. 28). Es decir, consiste en la capacidad de decisión de los sujetos sociales sobre qué elementos culturales construyen su identidad, sus formas de vida, hábitos, sistema económico, gobierno, organización social. Por lo regular, la elección parte de un consenso cuando la comunidad participa, Benjamín Maldonado (2011) analiza los factores del control cultural en las comunidades, que estructuran la resistencia¹³ en defensa de la conservación de sus elementos culturales, tales como: “el poder comunal de la asamblea comunitaria; el trabajo comunal *tequio* o ayuda mutua interfamiliar; la fiesta comunal, celebración cíclica de cultura comunal; el territorio comunal como herencia y defensa de espacio propio; y por último las expresiones geográficas de lo sobrenatural, el deseo de lo sagrado de ser parte de ese territorio”.

El proyecto educativo orientado hacia el bien común reconoce que los sujetos sociales de alguna manera construyen una cultura autónoma (más allá de la forma de gobierno), pues al mismo tiempo deciden qué elementos culturales ajenos (conocimientos, tecnologías alternativas) desean apropiarse. En este sentido, ya no

13 *Resistencia*, el grupo dominado o subalterno actúa en el sentido de preservar los contenidos concretos del ámbito de su cultura autónoma. La resistencia puede ser explícita o implícita (consciente o inconsciente). La defensa legal o armada del territorio amenazado es explícita y consciente; el mantenimiento de la “costumbre”, puede ser una forma de resistencia implícita e inconsciente. En todo caso, el ejercicio de acciones culturales autónomas, en forma abierta o clandestinizada, es objetivamente una práctica de resistencia cultural, como lo es su contraparte: el rechazo de elementos e iniciativas ajenas (Bonfil, 1987, p. 34.)

se reproducen los parámetros educativos de fomentar en las comunidades una cultura impuesta. Este proceso de aprendizaje rompe con la figura autoritaria del maestro como detentor de conocimiento y capacitador, y construye una relación de igualdad y reciprocidad del conocimiento con los estudiantes. Las comunidades han decidido reivindicar los principios y conocimientos de su cultura. Al diseñar su propio sistema educativo, legitima su control cultural y la autonomía de sus saberes locales, esto ha modificado las formas de enseñanza y ha establecido una pedagogía de la vida cotidiana:

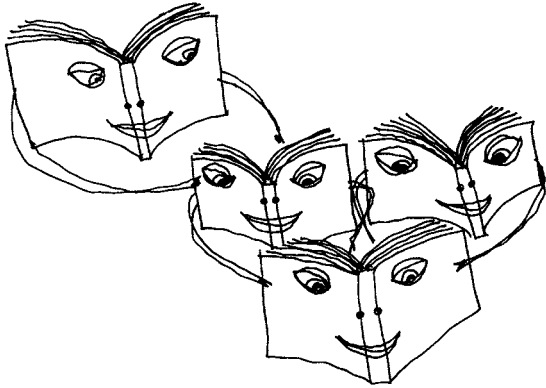
Los ámbitos de cultura autónoma y cultura apropiada, forman el campo más general de la cultura propia; es decir, aquel en que los elementos culturales, propios o ajenos, están bajo control del grupo. La cultura impuesta y la cultura enajenada, a su vez, forman el ámbito de la cultura ajena, en el que los elementos culturales están bajo control ajeno. (Bonfil, 1987, p. 29.)

23

Para cerrar con broche de oro este primer acto, dejamos en el escenario social cómo las experiencias de educación innovadora han posibilitado el control cultural de las comunidades respecto a sus saberes, conocimientos, uso de sus recursos y defensa de sus derechos. Poco a poco se ha edificado el trayecto hacia el bien común en un ejercicio de la capacidad creadora e instituyente de su realidad social, con todo y las dificultades que ello supone de cara a una cultura del individualismo y a un sistema educativo que junto con los medios refuerzan mensajes simbólicos de un imaginario social distante de sus propios procesos socio-culturales. El siguiente acto muestra cómo el desarrollo comunitario sostenible mantiene el equilibrio entre la defensa de su cultura y el medio ambiente.

2 SEGUNDO ACTO

Sobre el modelo de sustentabilidad comunitario



Mientras el sueño de la modernidad continúa, algunos han despertado a la realidad. El tiempo se colapsa cuando el presente se hace eterno y la antigüedad se inventa y resignifica. La metáfora —de Walter Benjamin— del ángel arrastrado por la tormenta del progreso puede definir claramente el instante de ruptura y creación del tiempo homogéneo y vacío, una simultaneidad entre el pasado y el futuro, pues algunos principios de la economía negaban el futuro¹ de muchas generaciones. Hasta que se planteó el problema ambiental y sus consecuencias a largo plazo, el primer referente de la sustentabilidad era cómo el daño ecológico podía afectar a las siguientes generaciones.

Hacia 1972 tuvo lugar la Declaración de Estocolmo sobre el Medio Ambiente Humano, este documento proponía definir el medio ambiente humano dividido en dos componentes interdependientes; aquello que su origen corresponde a la naturaleza

1 “El imaginario de un futuro económico próspero que pueden suscitar los procesos de globalización e integración regional es demasiado frágil si no toma en cuenta la unidad o diversidad de lenguas, comportamientos y bienes culturales que dan significado a la continuidad de las relaciones sociales. Pero los procesos de integración más avanzados en la actualidad se realizan entre países que no cuentan con estas coincidencias culturales”. (García Canclini, p. 1999, p. 27.)

y todo lo que el hombre hubiese transformado, lo artificial, ambos medios viabilizaban la supervivencia de la sociedad y su calidad de vida. Otro aspecto que proclamaba era reservar un recurso, tanto económico como humano, para la conservación y cuidado del medio ambiente, debía contemplar las necesidades y circunstancias de los países en “vías de desarrollo”, además debía trazar medidas de conservación de los ecosistemas en los planes de desarrollo. También se propuso la formación de un presupuesto para realizar préstamos financieros, en caso de requerir asistencia técnica. Estas medidas, si bien contemplaban la preservación del entorno natural y humano, todavía concebían que las potencias mundiales presentaban un desarrollo y modernización sin generar impacto ambiental.

Irremediablemente, en algún momento de nuestras vidas existe un abismo entre nosotros y nuestro pasado, todo olvido histórico permea en nuestra memoria. Esta idea planteada por Gellner expresa cómo surgió la ruptura entre Europa occidental con su propio pasado y con el resto del mundo para considerarse como la civilización que avanzaba hacia una condición de mejoramiento acelerado, que incluso algunos discursos políticos han definido como progreso. La razón instrumental (rational choice) penetró en la concepción del desarrollo humano, lo que era una lógica con matices colonizadores y civilizatorios. En este sentido, sustentamos que el uso instrumental de los recursos naturales en diferentes regiones ha sido explotado basándose en algunas políticas económicas implementadas por el Estado y las empresas privadas (tanto nacionales como extranjeras). En la Declaración de Estocolmo se especifican algunas restricciones

para la utilización de recursos naturales, que la mayoría de países no ha respetado:

Principio 21. De conformidad con la carta de las Naciones Unidas y con los principios del derecho internacional, los Estados tienen el derecho soberano de explotar sus propios recursos en aplicación de su propia política ambiental, y la obligación de asegurarse de que las actividades que se lleven a cabo dentro de su jurisdicción o bajo control no perjudiquen al medio ambiente de otros Estados o Zonas situadas fuera de toda jurisdicción nacional. (Brown, *cit. per.* Cançado, 1995, pp. 306-307)

Podemos imaginar la modernidad liberal restringida² como un proceso histórico que consolidó varias opciones económicas del proyecto capitalista, el espejo de la mo-

2 Una mirada aparece en la distancia aislada, bajo la oscuridad de un calabozo. Guiña el ojo y te señala el camino a seguir para establecer el orden, la vigilancia se convierte en el lente cósmico omnipresente invisible, el cual traza los límites a las grandes jaulas de oro del mundo liberal, como le llamaría Weber. Entra en escena una libertad sobre el consumo y la competencia entre medios: eres libre para consumir, comprar y reproducir, sin embargo se establecen mecanismos disciplinarios para controlar nuestro cuerpo —higiene-sexualidad. El poder tiene una fuerza intangible que domina a los individuos: “En los discursos modernos, la línea de clasificación básica se sitúa entre la razón y la civilización, por un lado, y sus factores opuestos —barbarie, tradición, desorden, emoción, locura—, por el otro. Uno de los temas capitales del razonamiento actual es la creación del orden —ya sea mediante la imposición del orden sobre la barbarie o, cuando esto no es posible, mediante la separación entre lo ordenado y lo desordenado. Este tema aparece con frecuencia vinculado a la idea del dominio racional: el desorden escapa a la predicción y al control. Puede aquí observarse que en el curso de la modernidad se ha producido un desplazamiento en la construcción de lo Otro, aunque no se trata tanto de una inequívoca secuencia temporal cuanto más bien de una superposición de temas con cambiantes acentos. A lo largo de un proceso histórico de acercamiento de lo Otro, el tipo de distanciamiento se torna cada vez más problemático y, al mismo tiempo, más sutil. Mientras que se entendía que los salvajes estaban alejados en el espacio y los miembros de las sociedades tradicionales distantes en el tiempo, ahora los obreros, las mujeres y los dementes estaban inequívocamente presentes. Las clases inferiores se hallaban físicamente en el seno de la misma sociedad (incluso en la misma empresa), o las mujeres en la propia familia y en la vida privada, y la demencia tal vez en el propio cuerpo y cabeza. Por otro lado, también puede aducirse que el distanciamiento frente a lo Otro se hacía más difícil cuanto más cerca estaba. Es indudable que en el orden del día de la revolución burguesa figuraban los temas de los movimientos obreros, los movimientos feministas y los movimientos de la psiquiatría que muchos revolucionarios y sus secuaces establecidos habían preferido ignorar”. (Wagner, 1997, p. 89.)

dernización reflejó una visión de progreso invertida, en la cual la tecnología estaba por encima del medio ambiente, un espejismo en todo caso:

Cada sistema económico y social determina un modo específico de explotación de recursos naturales (y del trabajo humano) y, consecuentemente, determina las normas del ‘buen’ y del ‘mal’ uso de estos recursos, es decir, una forma específica y original de ‘racionalidad económica’ intencional. Por racionalidad económica entendemos un sistema de reglas sociales conscientemente elaboradas y aplicadas para satisfacer mejor un conjunto de objetivos que traducen un cierto modo de producción y de organización social. (Godelier, 1976, p. 20.)

De manera práctica, la región instrumental ha sido concebida por el uso de los recursos, en este sentido, operan razones económicas planteadas por el Estado con base en la planificación regional y el ordenamiento territorial. Desgraciadamente, los criterios regionalizadores economicistas han sustentado una posición de capitalismo salvaje, actualmente disfrazada bajo una supuesta economía ecológica sobre la explotación de recursos naturales, sin analizar la cuestión de los impactos ambientales y los riesgos para la población. En la actualidad, las políticas económicas regionales han acelerado la explotación no sustentable, por ejemplo, la minería a cielo abierto y la subterránea³.

3 “Wirikuta es un lugar sagrado para el pueblo indígena Wixárika (Huichol), ubicado en los municipios de Villa de Ramos, Charcas, Santo Domingo, Villa de la Paz, Villa de Guadalupe, Matehuala y Real de Catorce, en el estado de San Luis Potosí. Y es el lugar donde el Gobierno mexicano ha otorgado 22 concesiones mineras a la compañía canadiense First Majestic Silver Corp., y a sus contrapartes mexicanas Minera Real Bonanza y Minera Real de Catorce, para la exploración y explotación de minerales, principalmente plata. Wirikuta fue declarada en 1994 Área Natural Protegida por el Gobierno de San Luis Potosí, en 2004 ingresó a la lista tentativa de la UNESCO como parte de la Red Mundial de Sitios Sagrados Naturales, y en abril de 2008, el gobierno mexicano firmó el Pacto de Hauxa Manaká con la Unión Wixárika de Centros Ceremoniales

Otro aspecto de la modernidad que debemos retomar, relacionado a la formación de los estados-nación latinoamericanos, fue el liberalismo económico. La inserción de los países de América Latina al mercado global ha sido sumamente desventajosa y tardía, después de siglos de explotación de sus recursos naturales por parte de los colonizadores. Con la formación de los Estados Nacionales, en el siglo XIX, da inicio el nuevo proceso de desarrollo económico de forma “independiente”. Así mismo, un factor que ha incidido en el precario desarrollo económico en los países latinoamericanos se relaciona con las nuevas tendencias neoliberales autoritarias que aún prevalecen en el sistema-mundo. Si a eso sumamos que los gobiernos latinos habían estado representados por la nueva burguesía nacional que se consolidó durante el siglo XIX y XX, observamos la

de Jalisco, Durango y Nayarit, y las autoridades tradicionales y agrarias del Pueblo Wixárika comprometiéndose a respetar, proteger, difundir y preservar sus sitios sagrados. Sin embargo, el área de las concesiones mineras otorgadas por el gobierno federal abarca esta importante ruta de peregrinación que ha sido utilizada por numerosas comunidades wixárikas de varios estados durante más de mil años, donde se encuentran numerosos lugares sagrados con alto significado cultural y religioso, realizan ceremonias y recolectan el peyote para uso ceremonial. La Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI) es una de las organizaciones de la sociedad civil que están dando seguimiento y apoyando al pueblo huichol en el caso de Wirikuta. Según la información que ha facilitado la compañía, la actividad minera que se propone es un proyecto de minería subterránea con un método llamado de frotación. Las investigaciones de AJAGI ponen de relieve que esto no es cierto: “No es posible que puedan trabajar solamente minería subterránea, por los permisos que tienen en Canadá. De los 22 millones de onzas de plata que han negociado extraer en Wirikuta, solo hay 16 millones de onzas de plata en el subsuelo: esto significa que el proyecto automáticamente se cancelaría en sus permisos canadienses, si solamente pudieran explotar el subsuelo, ya que aproximadamente 13 millones de onzas están en la superficie y otros 4 millones de onzas están en unos relaves que eran las presas de jales de una vieja mina”. AJAGI argumenta que, se trate de minería subterránea o de minería a cielo abierto, ambas tienen grandes implicaciones a nivel ambiental. “La minería subterránea tiene antecedentes muy graves en toda la zona. En el pasado, esta forma de explotación del subsuelo desvió todos los cauces de agua subterránea que existen en la región, lo que provocó la desecación de manantiales y ríos subterráneos que daban origen a pozos que utilizaba la gente que vive en la parte baja de la Sierra”. Información tomada del Frente en Defensa de Wirikuta [en línea], <<http://frenteendefensadewirikuta.org/wirikuta/>> [Consulta: 20 diciembre 2011].

concentración y acumulación de capitales en sectores privados y condensado en capitales extranjeros.

Considero necesario reflexionar si los países latinoamericanos tuvieron una fase de acumulación originaria⁴, aunada a la explotación y uso intensivo de las fuerzas de trabajo. Si en las fases de consumo tienen su elemento de poder, cómo las sociedades latinoamericanas se orientan hacia una producción para estimularlo, cuando el Estado hace disponible la tierra, transformando su uso. Recordemos la transición que se dio en México durante el periodo posrevolucionario, cuando se cambió de tierra comunal a ejido. Analicemos detenidamente cuáles son los beneficios que puede tener un campesino que invierte en su producción más del valor que va tener su “mercancía”. El cuestionamiento radica en ¿quién monopoliza el mercado de las semillas, ahora manipuladas químicamente —transgénicos?, ¿quién tiene el capital para invertir en grandes hectáreas y fertilizantes? ¿Cómo pueden países como México defender su soberanía alimentaria cuando compra más cereales y maíz del extranjero?, ¿a largo plazo realmente sirvió la sustitución de importaciones?

La estocada final de este caótico conflicto presenta su interminable devenir histórico con la firma del TLCAN en 1994. Sus impactos en la economía local y la soberanía alimentaria no se hicieron esperar:

4 El concepto de David Harvey (2004) de acumulación por desposesión que ha caracterizado al modo en el que el capitalismo maximiza sus beneficios, a partir de una especie de acumulación originaria permanente, en la que la violencia es la vía regia de dicha forma de alienación. En los espacios rurales esa acumulación ha producido guerras que tienen diferentes rostros, por lo que se nos vuelve indispensable detener la mirada al menos de forma panorámica en algunos de ellos, con la aspiración de poder incidir en la realidad concreta de los sujetos de transformación social con quienes trabajamos.

- En la salud pública, debido a las importaciones que son protegidas y se les permite no dar a conocer los niveles de calidad, medidas sanitarias y fitosanitarias del producto. Además de que no se permite restringir o prohibir importaciones desde Estados Unidos (incluyendo al comercio agrícola), mientras que los países de América Latina no tienen un recurso similar con respecto a este país.
- Impactos inmediatos a mediano y corto plazo en la caída de los precios de los alimentos básicos.
- México sufre un desplazamiento de la variedad de maíz blanco por el amarillo, con las importaciones masivas de este último por su precio inferior. ("La importación aumenta la posibilidad de contaminación transgénica del maíz mexicano", alerta Greenpeace, en Peralta, Iván, Diario de Xalapa, 14 enero 2007.)
- El mayor provecho de este acuerdo lo obtienen las empresas transnacionales y multinacionales.
- EL TLCAN terminará con la agricultura tradicional mexicana y, en general, con la producción nacional que no es competitiva. Una vez que entró al TLCAN, la tortilla ha incrementado su precio 7.38%; por tres razones: primera por el acaparamiento y la especulación del maíz blanco por parte de los grandes monopolios agroindustriales, segunda, por el incremento en insumos básicos para la producción y tercera por la aumento del precio del maíz en el mercado mundial, como resultado de su uso en la producción de etanol.⁵ (Morales, 2009.)

Para cerrar este círculo vicioso sobre la desestructuración de las tierras comunales, recordemos algunas reflexiones sobre los cultos al diablo en las comunidades mineras de Bolivia, prácticas que tienen el objetivo de obtener mayor producción. Taussig plantea la distinción entre las ló-

gicas de funcionamiento entre las culturas que transitan: de una economía tradicional hacia una sociedad basada en el consumo y mercantilización de su mundo. Según el autor de *Diablo y fetichismo*, las creencias en el diablo constituyen una mediación dinámica entre las oposiciones (por ejemplo naturaleza-mundo artificial); así mismo, considera que este culto simboliza la nueva forma maligna y destructiva de ordenar la vida económica. Sin caer en posturas marxistas radicales, es fundamental comprender que nuevamente se está dando un proceso de transculturación, en el cual se presenta un choque evidente de dos orientaciones. No se trata de juzgar cuál sería la indicada, sino de analizar las alternativas creadas por los indígenas para integrar, en esta era global, tanto su cultura como las nuevos modos producción.



27

Ahora bien, la imagen sobre el "progreso" basado en la modernización, a partir de la industria y el desarrollo tecnológico, nos muestra que no se ha alcanzado la condición de bienestar para la mayoría de la población. Este fenómeno no sólo depende de la ideología liberal, también es evidente que ha existido una discrepancia entre el desarrollo del modelo económico y la ecología. Cuando los intereses financieros cuantifican el valor del recurso natural y se contraponen hacia las medidas de protección al medio ambiente, ambas inciden en

5 Tomado del material de divulgación de FREPOSEV-MAIZ, citado por Morales, Susan, *Cultura local y organizaciones sociales en el contexto del mercado y la política neoliberal*, mesa de trabajo: "Espacios rurales: interpretando su contextualidad", 2009.

el proceso económico y la estabilidad, lo que podría verse reflejado en una crisis:

Son las propias limitaciones en la economía ambiental las que llevan a la necesidad de un nuevo enfoque con el que dar respuesta a los problemas de gestión y uso de los sistemas naturales: el sistema económico los obvia o los reduce a cuestiones laterales que, en cada caso, se resuelven con el instrumental conocido, sin avanzar en el desafío más general de compatibilizar la estabilidad de los sistemas naturales y la estabilidad de los sistemas mercantiles. (Cuerdo, 2000, p. 257.)

28

Partiendo de este hecho, observamos cómo la economía “ecológica” propuesta por Georges-Roegen —a finales del siglo XIX y principios del XX— trata de medir la capacidad de la tierra, analizar las formas de transformación de la energía y los materiales disponibles, explicando las etapas de elaboración de un producto: extracción, manufactura, transporte e intercambio. Incluso se retoma un principio denominado Podolinsky (1850-1891), el cual sostiene que “una sociedad no es viable a menos que el rendimiento energético del trabajo humano cubra el coste energético del trabajo humano, supere la eficiencia del cuerpo humano como máquina térmica que transforma el calor en trabajo” (Cuerdo, 2000, p. 253). Esta analogía representa la constante reificación, es decir, cuando asignamos más valor a la mercancía que al trabajo humano, sin embargo, en las sociedades modernas en algunas ocasiones el individuo acepta esta condición de devaluación y explotación de su mano de obra, así como el desplazamiento de fuerza de trabajo por la tecnología. Luego, el objeto de estudio de la economía ecológica radica en estudiar “la naturaleza física de los bienes” en relación con los sistemas económicos.

No obstante, la economía ecológica fue cuestionada en el momento en que surge el dilema sobre la problemática ambiental. Era posible racionalizar los recursos naturales para su explotación, incluso medir la potencialidad de sus beneficios monetarios, mas no vislumbraba que el impacto ecológico afectaría al desarrollo social. Nuevamente replantea la insuficiencia de la propuesta teórica de la economía ecológica, pues se reducía a la medición exacta de la utilización del medio natural para los fines de la producción, el proceso económico se encuentra completamente desvinculado al medio ambiente:

La economía ambiental reconoce que la propia actividad económica produce también escasez en términos de recursos y servicios ambientales, éstos solamente empiezan a cobrar valor para ella a partir de su evidente deterioro, momento a partir del cual la economía ambiental es capaz de reconstruir lo que podrían ser las condiciones de un mercado “virtual” de esos recursos y servicios. Lo que implica necesariamente que la mayoría de los impactos que recibe la Naturaleza sólo revelan su existencia a los agentes económicos a partir del momento en el que dichos impactos franquean los umbrales de tolerancia del medio. (Passer, 1994, p. 363, cit. per., Cuerdo, 2000, p. 258.)

Construimos una infraestructura que ha devorado al campo y sus paisajes, se ha forjado una transición mítica de la civilización artificial frente a la naturaleza. En este trance identitario, configuramos una dualidad esquizofrénica, pues no podíamos castrarnos de la naturaleza, pero con estas extensiones mecánicas del cuerpo lograríamos transformarla: ¿revolución industrial? Jugamos a crear lo imposible para dominar el medio ambiente, hemos reproducido formas de vida que sustentan esta

colonización: volvemos al eterno simulacro civilizatorio. De esta desenfundada modernidad restringida se perdió la apuesta por la libertad, a cambio del sometimiento. De ese choque surgen una pluralidad de sujetos desencantados,⁶ marcados por tentativas normativas impuestas por un sistema, por reglas de dominio y vigilancia, cuya síntesis vemos plasmada en la “razón, el orden y el control”. Cuáles son las acciones colectivas producto de la esquizofrenia de los nuevos... ¿actores?, ¿sujetos-sujetados históricamente?, ¿pluralidades anónimas de sujetos?, ¿agentes? ¿agentes de cambio?

Una respuesta tentativa podría ser la educación basada en el diálogo intercultural.⁷

6 *Estetización de lo real y fragmentación del sujeto*. Sin embargo, no ignoro que somos una generación “desencantada”: somos la consecuencia de un movimiento histórico que nos dejó a la deriva —sin mencionar periodos de la historia anteriores. Tan sólo en el siglo XX, después de dos guerras mundiales, el desarrollo tecnológico acelerado, el existencialismo, el surrealismo, y otras vanguardias, provocaron cambios radicales en la ideología de los jóvenes que se manifestaron en una serie de movimientos sociales en contra la represión del gobierno, el dogmatismo, la moral. Tales movimientos reivindicaron diferentes causas sociales, por ejemplo, el movimiento estudiantil de 1968, los movimientos de feministas, *ecologistas, de resistencias indígenas*, hasta llegar a las comunas *hippies* y los anarquistas que se oponían a la guerra. Tales movimientos sociales lograron modificar y reestablecer algunos valores —como la tolerancia, la paz, la fraternidad, la soberanía, la libertad, entre otros—, pues buscaban que los seres humanos tuviésemos una conciencia crítica frente a las problemáticas sociales. Desafortunadamente, muchos de estos movimientos se vieron reprimidos por el gobierno, otros fueron desprestigiados por los medios de comunicación o simplemente fueron convertidos en modas, estilos de vida, y artículos de lujo, lo cual provocó que muchos jóvenes perdieran la expectativa. Un factor decisivo que afectó a la juventud fue la problemática presentada en el contexto internacional, pues se mostraba una realidad social fragmentada en dos polos que planteaban, desde diferentes enfoques, su manera de entender y aplicar el sistema económico; ambas definían una forma diferente de vida. A este suceso lo conocemos como Guerra Fría, que trajo como repercusión que empezara “a hablarse de una juventud desencantada que, ante la pérdida de horizontes, se concentraba en el consumo individual, moda y las identidades efímeras, evasoras de cualquier compromiso de largo aliento. El desencanto bien pudo llevar a la integración y la adaptación sin problemas, o al rechazo, que careciendo de un compromiso social amplio, se expresó de manera cruda y contradictoria”, como lo expresa el Dr. César Guevara. (Guevara César, 2008, p. 108)

7 En la Declaración de Estocolmo inician la propuesta para establecer una suerte de educación ambiental. El principio 19 expone que: “Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones

En este sencillo texto nos enfocaremos en actores sociales que continúan una resistencia material y simbólica en defensa de su cultura y espacio, observando cómo el modelo de modernidad restringida continúa la explotación de sus recursos naturales, con el pretexto del desarrollo. *Desarrollo* como categoría que supone una descalificación y desprecio por lo tradicional, por la diversidad cultural, y apuesta a una homogeneización en la que se establecen parámetros e indicadores longitudinales de progreso, como el Producto Interno Bruto, que establece niveles de “bienestar” que intentan parecer más humanos, como el Índice de Desarrollo Humano. En la actualidad, se han destruido los paradigmas acerca de que la civilización es la cúspide del progreso frente a las sociedades tradicionales, las cuales supuestamente representaban el “atraso”. Cuánto racismo permeó en esta errónea interpretación de la evolución social.

Nos referimos a los sujetos sociales de las diferentes comunidades y organizaciones que promueven la educación intercultural, desde una perspectiva de la sustentabilidad comunitaria del territorio. Ellos, más que confrontarse con esta modernidad, han buscado los medios para mantener un equilibrio entre su visión del mundo con las dinámicas de desarrollo regional, impuestas por el gobierno, proponiendo formas alternativas de conocimiento que formen una retroalimentación entre los saberes locales y las tecnologías. Ante la preocupación por la protección del medio ambiente frente al desarrollo económico,

jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de la población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada, y de una conducta de los individuos, de las empresas y las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio ambiente en toda su dimensión humana”. (Brown, *cit. per.* Cançado, 1995, p. 306.)

se implementó una alternativa que ha constituido un vínculo, pues admite la utilización de recursos naturales sin sobreexplotarlos, a la vez que se realizan planes de manejo ambiental: los recursos renovables y no renovables de las comunidades. Ha respetado las condiciones y ciclos de vida de la naturaleza, así mismo, ha diseñado tecnologías con los elementos materiales del medio ambiente, formas de energía que no requieran el consumo de tantos combustibles, y rompiendo con la lógica de producción masiva, esta opción se le conoce como *sustentabilidad*:

Es el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades (WCED, 1987, p. 8). Hay que tener en cuenta, pensando en términos de sostenibilidad, los recursos que agotamos y los recursos que dejamos atrás, pero también el tipo de medio ambiente que dejamos atrás, incluyendo el medio ambiente construido, incluyendo la capacidad productiva (instalaciones y equipos), e incluyendo el conocimiento técnico. (Solow, 1991, p. 181, cit. per., Cuerdo, 2000, p. 196.)

30

Las sujetos sociales que participan dentro de experiencias innovadoras educativas, por lo regular observan cómo las dinámicas del modelo neoliberal han atentado contra la naturaleza de su región. En la formación de sus programas educativos han incluido en su mapa curricular la iniciativa de la sustentabilidad. La primera razón se enfoca en consolidar prácticas y ecotecnologías utilizadas en el campo con la finalidad de proteger el medio, pues diversos programas de desarrollo rural del gobierno, durante muchos años impulsaron industria y tecnología agrícola basados en el uso de fertilizantes químicos y pesticidas que a largo plazo dañaron el suelo.

Aunado al uso de los organismos transgénicos, también, ha sido necesario fomentar el derecho a la soberanía alimentaria:

Es la libertad, capacidad y el derecho de comunidades, regiones y naciones para decidir estrategias productivas de abasto, de comercialización y de consumo de alimentos, otorgando prioridad a la producción y el consumo de productos locales domésticos. (Tarrio, 1999, p. 34.)

En segundo lugar, el sendero los orienta al aprendizaje: los componentes para cuidar la tierra y entender su medio, así como sus relaciones, el uso de sus recursos con su cultura e identidad, el agua, la salud y recreación espiritual. Por medio de estos conocimientos, el principal objetivo es consolidar una conciencia ecológica que integre la autosustentabilidad comunitaria de su territorio y su cosmovisión. Las comunidades con trayectorias culturales y sistemas productivos con principios agroecológicos han desarrollado las siguientes experiencias:

- **Manejo Forestal Comunitario**, se pretende cuidar el bosque reforestándolo. Así mismo, que los miembros de la comunidad tengan el control cultural de los recursos maderables y no maderables.

- **Agroecología**, el objetivo es alcanzar autosuficiencia alimentaria, en esta fase se han llevado a cabo siembras tradicionales, tianguis orgánico, el uso de abonos orgánicos —lombricomposta—, crear cooperativas de productores orgánicos, caldos nutritivos, control orgánico de plagas, producción de animales, por ejemplo, en el proyecto NEAPI-Unimón, hicieron una granja de cerdos, alimentados con el maíz que cultivan. Agricultura y ganadería de traspatio.

3

TERCER ACTO

Identidad de género



La educación intercultural y la filosofía del bien común

A lo largo del primer acto se han expuesto los argumentos de algunas políticas culturales, ya sea para homogeneizar a la población, para instituir el proyecto nacionalista dentro de una tendencia globalizada, o los juegos de integracionistas orientados a legitimar los discursos de la diversidad cultural sin aceptar su autonomía. Dejamos la reflexión sobre la configuración histórica de las identidades de género por ser la dimensión más subjetiva y que ha sido utilizada como medio para continuar la reproducción de la desigualdad social:

Lejos de ser simple expresión de los intereses comunes de un grupo, la identidad se convierte en "política identitaria", en negociación de múltiples identidades frente a diversos contrincantes sociales (Slater, 1994). La correspondiente 'política de la diferencia' es liberadora y emancipadora, mientras desmascara los falsos esencialismos reduccionistas que, bajo la "estrategia de la asimilación" reúne los nacionalismos burgueses. (Zarlenga Kerchis y Young, *cit. per.* Dietz, 2003, p. 9.)

Es sumamente complejo explicar las identidades de género, ni los padres de familia, ni los maestros pueden responder interrogantes sobre cuáles son los criterios para definir qué es lo femenino y qué es lo masculino. Ese conflicto está latente en la vida diaria. La cultura y el contexto social muchas veces establecen los parámetros de los roles, estatus y deber ser sexual,¹

tanto de hombres como de mujeres. Estas pautas culturales se tamizan dentro del proceso educativo. La educación sexual y el derecho a la equidad de género han sido los temas más controvertidos sobre cómo enseñarlos en todos los niveles educati-

vos y contextos (rural, urbano, indígena). No podemos considerar de manera tajante que la diferencia entre hombres y mujeres se limita a la anatomía de sus genitales, la capacidad de embarazarse, o a las diferencias de fuerza física. Dentro de los programas educativos ha sido más sencillo acentuar estas divergencias, pues permiten continuar la reproducción imaginaria de la división sexual, más que proponer analogías entre ambos. Esto significa que si bien biológicamente existen diferencias, éstas no son un impedimento para que social y culturalmente tengamos igualdad en derechos:

Aún persisten desigualdades entre varones y mujeres que deben ser entendidas no en contexto amplio de la comunidad, sino en las diferencias entre grupos domésticos (estructura e inserción socio-económica), así como en la valoración de la educación formal para las mujeres. También es importante destacar en ese sentido, que en el caso particular del analfabetismo, la normas de género impactan de manera diferenciada en los distintos tipos de hogares, destacando el efectos negativo en aquellos encabezados por mujeres. (Huicochea, 2005, p. 127.)

deben ser entendidas no en contexto amplio de la comunidad, sino en las diferencias entre grupos domésticos (estructura e inserción socio-económica), así como en la valoración de la educación formal para las mujeres. También es importante destacar en ese sentido, que en el caso particular del analfabetismo, la normas de género impactan de manera diferenciada en los distintos tipos de hogares, destacando el efectos negativo en aquellos encabezados por mujeres. (Huicochea, 2005, p. 127.)

1 Aún persisten desigualdades entre varones y mujeres que

Partiendo de este hecho, habremos de analizar que plantear una educación sexual con bases en la equidad de género ha sido una labor difícil dentro del proceso de aprendizaje, más aún si las normas sociales limitan y reprimen la libre expresión de las identidades de género. En este sentido, la redefinición y formación de nuevos sujetos sociales en las experiencias innovadoras de educación han revalorado el papel de la equidad de género como una ética de la igualdad de derechos, no obstante, este reto innovador se ha enfrentado con ciertos inconvenientes:

1. La reproducción de modelos y valores de desigualdad de género enseñados en la escuela.

2. Por un lado pueden existir una asimilación de la inequidad de género desde lo aprehendido tanto en la escuela como en la familia, o por el contrario pueden darse contradicciones ideológicas entre la escuela, la familia y la sociedad, lo cual impide la comprensión de la equidad de género. Por ejemplo, si en la escuela enseñan que mujeres y hombres tienen las mismas oportunidades para desarrollarse en la vida laboral, en el núcleo familiar las labores domésticas se distribuyen por igual entre hermanas y hermanos, pero al solicitar un empleo te piden certificado de no estar embarazada para contratarte, en ese momento se crea una disociación entre el conocimiento aprendido y la realidad. Por eso ha sido fundamental proponer en los programas educativos el conocimiento y la defensa de los derechos.

3. “El significado que actualmente tiene la educación formal de las mujeres para transformar las relaciones de poder que subordinan a las mujeres” (Benería y Sen, *cit. per.*, Huicochea, 1986, p. 107). Esta es la fase más compleja, romper con las

barreras de la dominación y la coacción ejercida por las normas de género, que en algunos casos marginan las expectativas de vida de mujeres a ser:

Una herramienta para apoyar al marido y a los/as hijos/as o como elemento de apoyo en caso de que “el marido salga mal” y no como parte de la búsqueda de la construcción de un proyecto de vida diferente al de madre y esposa (que marcaría una diferencia sustancial integracional asociada a la educación formal de las mujeres), inscribiendo con ello la educación para las mujeres dentro de la división del trabajo y de la doble norma de género, las cuales influyen tanto en las madres como en las hijas, y que éstas últimas, en su mayoría tienden a reproducir el patrón de vida seguido por la madre y por un gran número de mujeres de la comunidad. (Huicochea, 2005, pp. 125-128.)

32

Varias de las limitaciones mencionadas con anterioridad han sido reconocidas por las mujeres de la comunidad, por lo cual ellas buscan cambiar las condiciones de futuras generaciones, por eso han apoyado la educación para sus hijas, precisamente porque buscan modificar las formas de vida que ellas han reproducido. Ahora bien, la pregunta es cómo han logrado las experiencias innovadoras de educación incorporar la perspectiva de la equidad de género en las comunidades. Ante este cuestionamiento, la respuesta parte de la reflexibilidad² de los miembros de la comunidad (hombre y mujeres) y la recreación de la prácticas culturales, adecuándolas a las situaciones de diversos contextos, esto posibilita la resignificación de la propia identidad comunitaria. Cuando la sociedad participa en el proceso educativo

2 Para Giddens la reflexividad es “el uso regularizado de conocimientos sobre las circunstancias de la vida social como elemento constitutivo de su organización y transformación”. (1991. p. 20, *cit. per.* Dietz, 2003, p. 141.)

trabaja colectivamente para alcanzar un bien común más allá de sus diferencias. No olvidemos, como lo menciona Bourdieu, “los agentes sociales son el producto de la historia, esto es, de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada” (1995, p. 93).

SOBRE LA TRADICIÓN FILOSÓFICA DEL BIEN COMÚN DE LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS

Un hombre desnudo camina sin rumbo por el bosque, su nombre era Arco Iris; las personas sintieron miedo de él, se indignaban al mirar la fragilidad de su cuerpo. Ante la pena, él huyó del bosque, obsesionado con conseguir, a costa de todo, un ropaje. Primero les pidió a las aves que le regalaran plumas para hacer su traje, los pájaros emprendieron su vuelo al océano de estrellas, Arco Iris lloró de tristeza, sentía frío. Al día siguiente decidió seguir el rumbo hacia la montaña sagrada donde vive el señor relámpago. Al llegar a la cima de la montaña, el señor Relámpago lo miró con ternura y compasión, pero sabía que no tenía ninguna ropa que obsequiarle, entonces le regaló siete colores para que pintara su cuerpo, ese sería su eterno vestido. “En adelante, finalizó el señor relámpago, tu aparición anunciará el fin de las tempestades. La gente agradecerá tu presencia y te mirará con asombro”³ Cuando descendió de la montaña, anunció la tormenta, relámpagos y truenos deslumbraban la oscuridad. La borrasca duró muchos días y noches.

y noches. Arco Iris bajo a la comunidad y les dijo: “Ahora soy poderoso, la tempestad terminará cuando me transforme en una serpiente de siete colores”. Él les pidió que investigaran el origen de su nacimiento y se les obsequiaría de la tierra todo sustento para vivir, siempre y cuando la cuidaran, pues bajo la tierra estaría su nuevo hogar cuando se transformase en serpiente. La tormenta terminó y salió del cielo por primera vez un arco de colores. ¡Es Arco Iris!, gritaban, ¡mírenlo! No, dijeron todos, de ahora en adelante será el señor de los siete colores.

Esta historia forma parte del conjunto de relatos que por tradición oral han sido narrados de generación en generación entre los mazatecos de Oaxaca, en ella se expresan dos ideas que construyen la identidad comunitaria como parte de los ejes conceptuales de la educación intercultural: la tradición y la filosofía para el bien común. Cuando hablamos de prácticas tradicionales comprendamos que son rituales, creencias, ideas, representaciones que durante muchos años se han transmitido. Su significado da un sentido a la vida comunitaria, muchas veces han sido concebidas como dogmas o verdades incuestionables, para algunos discursos positivistas, incluso las tradiciones en el discurso moderno, son la alegoría del atraso de las ideas, de la ignorancia. Sin embargo, las tradiciones simplemente son prácticas colectivas, tan rituales como una fiesta y tan cotidianas como cenar chocolate con pan. No son estáticas, cada generación las reinterpreta y aunque su significado continúa, las formas de practicarse cambian. Los carnavales del Medioevo son abismalmente diferentes a los que se festejan en el Puerto de Veracruz, o en Río de Janeiro; han cambiado en las formas de celebración, su contexto his-

3 García Hernández, Tomás, *El señor de los siete colores*, versión bilingüe, Mazateco-Español. Traducción al mazateco: Ángela Hipólito Cuevas. CONACULTA-Dirección Regional de Culturas Populares. México.

tórico y la transculturación que han vivido ambos lugares por la colonización, pero continúan realizándose antes de iniciar la cuaresma, finalmente son la fiesta de la carne, funcionan como válvulas de escape y transgresión del orden, para cerrar el ciclo y volver al orden. Si las tradiciones no se transformaran y resignificaran desaparecerían de manera gradual:

Aunque la tradición mantiene su significado, ha sido transformada de manera fundamental: la transmisión de materiales simbólicos que comprenden tradiciones se ha separado progresivamente de la interacción social en un espacio compartido. Las tradiciones no desaparecen pero pierden sus vínculos en los espacios compartidos de la vida cotidiana. (Thompson, 1998, p. 246.)

34

Este fenómeno ha ocurrido principalmente en algunos aspectos tradicionales de las sociedades modernas. Dentro de la educación intercultural se valora la cultura de los pueblos, y son las tradiciones las que permiten crear un sentido de pertenencia. Retomaremos la clasificación de los tipos de tradición de Thompson, con la finalidad de esclarecer cómo se desarrollan dentro de la formación para el bien común:

- Aspecto hermenéutico, trata de la comprensión del significado de los elementos culturales, un caso concreto se observa en el cuento mazateco del Señor de los siete colores que narramos anteriormente, cómo explica su cosmovisión: el origen de los arcoíris, su comunicación con el cielo, el aviso de la tormenta, incluso cuando se convierte en serpiente y pide el cuidado de la tierra, nos explica que su forma de concebir al mundo tiene implícita el cuidado de la naturaleza, este factor interpretativo ha posibilitado la intersección de dos campos de conocimientos

básicos del modelo educativo innovador: la sustentabilidad comunitaria basada en la concientización ambiental y su tradición oral. Cada conocimiento tiene la expresión de muchas miradas y reflexiones, pues es la comunidad quien lo ha construido⁴.

- Aspecto normativo, se refiere a la capacidad que tienen las prácticas tradicionales de regular la vida social, abarca todas las prohibiciones, normas y códigos morales que cada sociedad establece.

- Aspecto de la legitimización, permite el reconocimiento de las autoridades tradicionales y de las instituciones que fomentan la organización comunitaria. Por ejemplo, la asignación de funciones para las mayordomías, sistema de cargos/tequio, el consejo de ancianos, los promotores culturales, quienes participan en la formación de niños/as y jóvenes.

- Aspecto de la identidad, es el elemento fundamental que estructura el sentido de pertenencia hacia el grupo, en el volumen I de "Experiencias innovadoras en educación" se plantea que el objetivo básico en el ámbito de recuperación de las tradiciones ha sido "crear un espacio de autoreconocimiento, de construcción de la propia identidad, un espacio de reflexión y aceptación de lo que se es, sin avergonzarse" (Crispín, 2004, p. 85).

Estos cuatro aspectos diseñan la estructura de la variable de interculturalidad dentro de la experiencia educativa, pues a través de este reconocimiento y legitimación del valor simbólico del conocimiento local se impulsa el desarrollo comunitario orientado en la sustentabilidad. A continuación

4 Los integrantes de NEAPI-Unimón, una de las experiencias que se presenta en este libro, han comentado de manera tan sencilla y profunda que "La Tierra es nuestra madre, la debemos respetar y querer y cuidar como ella lo hace", esto representa una responsabilidad sobre el medio ambiente, incluso el debate sobre el uso de químicos en el suelo, pues "si la tierra nos alimenta, también debemos nutrirla, más no envenenarla con fertilizantes químicos", así lo han afirmado.

presentamos varias experiencias innovadoras en educación que nos permitirán analizar cómo se han ido incorporando los aspectos tradicionales dentro de los programas de estudio. En ellos analizaremos cómo la noción de la interculturalidad parte del reconocimiento de valores culturales con base en su prácticas tradicionales. El proyecto de *Educación Alternativa Tsotsil* está diseñado en cuatro ejes: la Madre Tierra (refiere al respecto ancestral, cuidado, protección del medio ambiente) Familia y Trabajo (fomenta el trabajo comunitario para alcanzar la autosustentabilidad) y la organización (explica la distribución equitativa de cargos), también enseña lengua tsotsil (oral y escrita), cultura e historia y derechos indígenas.



Los grupos rarámuri crearon su Secundaria Tarahumara, cuyo programa educativo se estructura a partir del significado que le dan al elemento cruciforme y sus orientaciones cardinales en función de sus rumbos cósmicos, por ejemplo al oriente donde nace el sol corresponde al área de expresión oral: toman lecciones de lengua rarámuri, español e inglés, educación física, música, baile, dibujo y diseño. El poniente indica que se oculta el sol, es el lugar sagrado donde descansan los muertos, es el área de lo simbólico: matemáticas, geometría, también existe una materia llamada cuidado del alma, en la que aprenden cuentos y relatos de su cul-

tura, les enseñan las fiestas tradicionales⁵ y sus ceremonias sagradas para conservar el equilibrio de la tierra (*alihúa*, significa el aliento de todos), y formas de curación e higiene. Otra experiencia fue registrada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, fue el proyecto Desarrollo Educativo Sueniños, AC, cuyo proceso de aprendizaje se basa en la autonomía y está dividido en tres áreas: autoaprendizaje, autocuidado y auto recreación; niños y niñas eligen qué actividades quieren realizar, se encuentra organizado por temáticas como nutrición y ecología.

La educación intercultural posibilita una relación armónica entre culturas diferentes, a partir de gestionar el derecho a la educación para todas la comunidades. Recuperando sus valores culturales, replantea formas de interacción articulando estrategias de relación equitativas. En esta perspectiva, la noción de escuela rompe la definición clásica de espacio transmisor de cultura que legitima a la población homogeneizando valores. Por el contrario, la escuela es un espacio donde interactúan tanto los conocimientos locales como los de la cultura occidental y las experiencias de vida de cada actor. El aprendizaje es horizontal, pues pretende la socialización del conocimiento para integrarlo a las necesidades y condiciones de su propia realidad. Esta pedagogía liberadora comunica a los miembros de la comunidad que la escuela no es un edificio encerrado en paredes cuyos muros reflejan la imposibilidad de la apertura del saber. Paradójicamente, el colegio se construye por la participación

5 "El *Yúmari* es la fiesta rarámuri por excelencia. El mundo continúa porque se sigue haciendo el *Yúmari*. El mundo tiene una vitalidad que se basa, sobre todo, en la alegría de vivir y estar vivo. Si no existe esa alegría, tanto la persona como el mundo se enferman de tristeza. Si no se hiciera el *Yúmari*, el mundo dejaría de existir, por lo menos el mundo que vale la pena vivir", tomado de *Experiencias innovadoras en Educación intercultural*. (2004, p. 88.)

colectiva y los cimientos son los valores culturales. En este sentido se está forjando una visión histórica de su realidad, sólo que los narradores son los propios participantes:

La propuesta de educación intercultural, por lo tanto, va más allá de la simple mirada superficial de las culturas, representa una metodología que reconstruye el espacio de enseñanza y aprendizaje e incorpora a los distintos actores sociales del entorno de la escuela [...]. Por otra parte, la interculturalidad significa definir y aclarar lo propio y lo otro, y los modos de relación con "los otros que no son nosotros": la otredad, derechos humanos, género, tolerancia. Se refiere a la construcción de la diferencia como base del reconocimiento "de lo nuestro frente a lo que no es nuestro". (Crispín, 2004, pp. 159/326.)

36

Marx expresa en su *Manifiesto* (1848) una frase contundente "Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen en circunstancias escogidas por ellos, sino en circunstancias directamente encontradas, dadas y transmitidas desde el pasado". Esta idea podría interpretarse como un determinismo absoluto, sin embargo, transita hacia el *jardín de los senderos que se bifurcan*, los sujetos sociales se encuentran haciendo su historia, son agentes de transformación activos desde el momento en que toman el control cultural de su proceso de aprendizaje y ha sido una hazaña reivindicar sus derechos sociales por medio de la educación; cierto es que han existido condiciones históricas que han afectado el desarrollo educativo en muchas regiones del país (por no decir que la totalidad):



Las causas fundamentales de los problemas estructurales son: lo obsoleto de los modelos educativos básicos y medios en las zonas rurales e indígenas, los índices de reprobación y deserción, la marcada desvinculación de la Secretaría de Educación Pública con la realidad sociocultural, la falta de capacitación y formación sistemática para los maestros y las maestras, la limitada infraestructura y recursos materiales, ausentismo de los profesores, la lejanía de sus lugares de origen, centros de estudio, los costos de sostenimiento, la minusvaloración de la lengua y de su cultura al predominar sobre la apreciación de los valores de la cultura occidental y la situación de marginación y pobreza en que está la mayoría de la población indígena en estos países. (Huicochea, 2005, p. 310.)

El hilo conductor de este texto ha sido la filosofía para el bien común, pues es lo que integra los elementos de control cultural que cada comunidad ha seleccionado para formar su propuesta educativa innovadora. De tal suerte, el bien común constituye todos los ejes conceptuales que sustentan las experiencias. Por un lado, consiste en crear alternativas económicas de sustentabilidad comunitaria del territorio para que cada miembro de la comunidad pueda satisfacer sus necesidades básicas y defienda su soberanía alimentaria. Compartir colectivamente una calidad de vida, es una de las metas que se construyen con la participación comunitaria, en la educación y la democracia, por lo tanto esta filosofía argumenta su discurso del diálogo intercultural e intergeneracional, pues convierte el proceso de aprendizaje en una relación horizontal, todos los sujetos sociales pueden aportar conocimientos. Los nuevos sujetos sociales comienzan a hacer de la filosofía para el bien común una tradición en su aspecto hermenéutico, pues da sentido identitario

al aprendizaje transmitido de generación en generación, valores como la solidaridad y la socialización del conocimiento, las cuales han impulsado nuevas realidades de vida sostenible para las comunidades.

El bien común revela una gama infinita de eticidades, una educación en valores humanos que forman una conciencia de no ser indiferentes ante los problemas de la comunidad. Si conjuntáramos las eticidades para el bien común de las diferentes escuelas comunitarias, observaríamos varios principios:

Parte de la educación para la libertad es el respeto al derecho ajeno, entendido no como un respeto fundamentado en reglas o en un principio de autoridad, no en el miedo al castigo sino en la conciencia, en el amor y en la propia iniciativa. No porque el otro se comporte como yo quiero, sino porque yo respeto su particularidad y el me corresponde respetando que yo sea como soy.

Educar para la responsabilidad respecto de las acciones propias y colectivas, así como acerca de sus repercusiones. Si formo parte de un colectivo, no únicamente soy responsable de lo que hago, sino de lo que hace todo el grupo o cualquier persona del grupo; esto es, educar para la participación. Educar para conocer y comprender al que es diferente, no solo por su pertenencia étnica sino también por otros aspectos: al homosexual, al minusválido, al cholo; esto quiere decir conocerlos y comprenderlos, además de tolerarlos y aceptarlos. (Crispín, 2004, p. 99.)

No se quiere presumir que cuando hablamos de intercultural, por el énfasis que se hace de lo indígena o de lo étnico, se piensa que en estos espacios es donde sólo tiene su lugar; pero nos sirven de norte para ilustrar formas y maneras que en los medios urbanos pueden estar presentes o

ausentes de otras formas. En los contextos urbanos existe una complejidad mayor al momento de tejer las relaciones comunitarias. Sin embargo, encontramos posible hablar de territorio, de tradiciones, de formas de gobierno o de ayuda mutua, estos elementos pueden tener lugar en espacios de este tipo, pero conlleva recrear una conciencia colectiva que se ve aplastada por una cultura del consumo donde las tradiciones son una fiesta enmarcada en la mercadotecnia, donde los conocimientos son información que se consume y se desecha, donde las relaciones son un contacto útil para alguna necesidad de momento o para conseguir trabajo, por ejemplo. Retomar las reminiscencias comunitarias para fortalecer el tejido social de quienes habitan en las ciudades no es tarea fácil, pero es posible en tanto son parte de un mismo territorio y van creando un proceso histórico social que les dibuja una identidad, aunque mucho de esto depende de diversos eventos simbólicos, tragedias o luchas por derechos básicos que en lo cotidiano van tomando ritmo:

El "vecino", "el poblador", "el damnificado", "el espectador", "el público" o "la víctima" con los soportes empíricos de sujetos que participan del proyecto urbano, pero estos individuos empíricos (individuales o colectivos) actualizan y dramatizan (ponen en escena) un conjunto complejo de "competencias" que modernizan y organizan su relación con el mundo social: la acción, el proyecto histórico político y la movilización de recursos. Así, un vecino, enfrentado a la irrupción del acontecimiento en la escala de su barrio, que accede a información vital a través de los medios de comunicación, se convierte en un espectador de su propio problema y difícilmente puede devenir en "sujeto" histórico-político; sin embargo, en el momento en que genera estrategias y organización (por precarias que sean éstas) deviene en "actor", y en la medida

en que es capaz de apelar a formas distintas de “capital” para hacer frente a la contingencia deviene en “agente”.

[...] Puede decirse que si el diálogo entre la antropología urbana y las teorías de los nuevos movimientos sociales ha sido tan fructífero es quizás porque en la intersección ente estos dos campos de saberes se configura de una manera renovada la pregunta por el ser social en una triple articulación: la dimensión material de la cultura, su anclaje espacial-territorial y las dimensiones subjetivas de la representación. (Ibáñez, 1990, citado por García Canclini.)

38

Propuestas educativas como las que se abordan aquí están más cerca de una dinámica comunitaria, rural e indígena, y nos ofrecen ingredientes axiológicos que obligan a revisar conceptos como el de derechos humanos, por ejemplo, donde si bien el conjunto de leyes, convenciones y marcos regulatorios sobre el tema son un acuerdo ético importante orientado al bien común a nivel mundial, con aproximaciones a derechos de grupos específicos, es necesario avanzar en una connotación colectiva de dichos derechos y traspasar su enfoque individualista. La educación como derecho, según la Declaración Universal de 1948 y las convenciones posteriores de los derechos de los niños, o el pacto de los derechos internacionales económicos, sociales y culturales, por mencionar algunos, hacen énfasis en el acceso y en la gratuidad, y menciona de manera general el derecho que tienen los padres de elegir el tipo de educación para sus hijos. Sin embargo, los avances — pese a sus debilidades en el marco de los derechos internacionales sobre los pueblos indígenas— aportan un sentido de la educación, que debiera tomarse en cuenta para su revaloración política y social en nuestra diversidad de comunidades, sean urbanas indígenas o rurales:

Art. 27.

Inciso 1) Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Inciso 3). Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Convenio OIT No. 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989.)

La soberanía de un pueblo, entonces, requiere de soberanía educativa, con su papel fundacional del individuo, pero a la vez requiere de la promoción de espacios deliberativos y de participación en el que ella misma sea parte del bien público en esta práctica de dar para recibir —no se es objeto, sino sujeto en sus diversas expresiones.

Promover valores como el amor, el respeto, la solidaridad, la libertad, son elementos fundamentales en la educación para el bien común, identificándonos dentro de un universo social donde todos compartimos nuestro potencial creador. Corremos el riesgo de extraviarnos en los laberintos del conocimiento, pero juntos habremos de encontrar la salida, y esa puerta nos llevará a muchas nuevas puestas en escenarios sociales, donde deberemos actuar valorando y dignificando la cultura, esa es la verdadera vocación de los nuevos sujetos comunitarios, sean rurales o urbanos.

cuatro

expe-

•

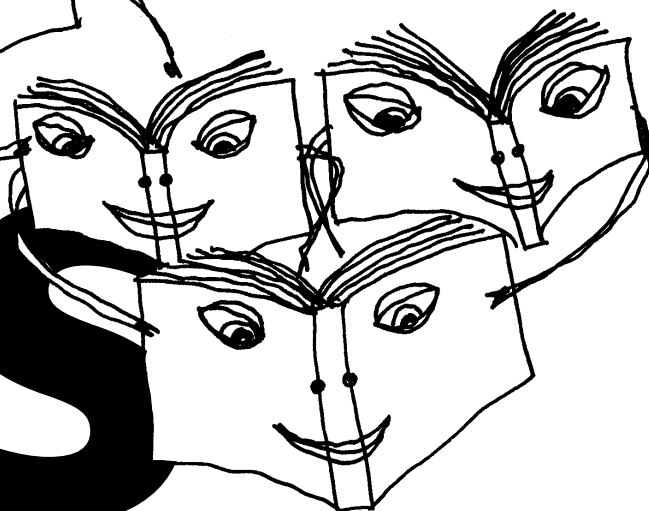
39

rien-



•

cias



caminar educativo

Yliana Delfín

NEAPI-Unimón... creando comunidad

- Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas
- Universidad de la Montaña

INTRODUCCIÓN ¹

El Caminar Educativo de NEAPI (Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas) es una propuesta de formación que surge como iniciativa de algunas comunidades indígenas de la Zona Pinada² —que son acompañadas por la Misión de Guadalupe—³, en los municipios de Las Margaritas y La Independencia, Chiapas.

Ha sido difícil la construcción de este caminar, si consideramos que en diversas regiones del estado de Chiapas las divisiones internas entre las comunidades han sido constantes, ya sea por posiciones políticas, religiones o pertenencia a diversas organizaciones. A esto se suman algunas iniciativas de gobierno que a veces propician la división de los pueblos.

Tras 16 años de reflexionar y poner en práctica su propuesta de educación, de luchar y organizarse, estas comunidades tienen en sus manos un proyecto de educación comunitario autónomo que busca fortalecer su dignidad, mejorar sus condiciones de vida, resolver realmente los problemas primordiales y permitir seguir viviendo en comunidad.⁴

El rol de las diversas generaciones de promotores y promotoras de NEAPI ha sido fundamental para fortalecer su propuesta educativa, así como el rol de los diversos asesores que les han acompañado y animado el camino en momentos difíciles. Esta mezcla de conocimientos, experiencias, luchas, esperanzas y corazones de las personas de las mismas comunidades, los catequistas, los asesores (la mayoría, de la Misión), entre otras personas, aportan aprendizajes y enseñanzas de que un camino diferente —donde la educación sea el centro de formación de seres humanos y servidores comunitarios— puede ser posible en el sureste de México.

A continuación se presenta una mirada externa del “Caminar Educativo de NEAPI”,

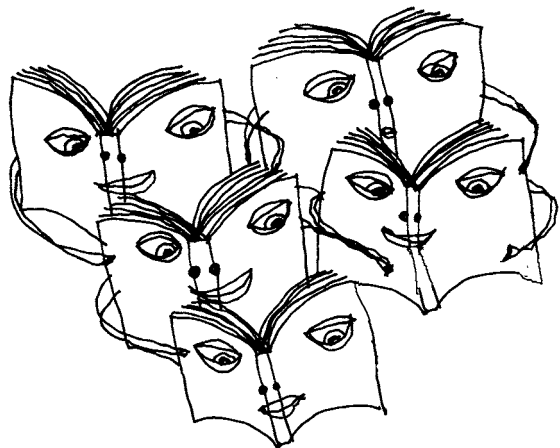
1 Este estudio de caso se basa tanto en información proporcionada en entrevistas individuales y colectivas a hombres y mujeres, jóvenes y adultos, promotores y asesores que han participado activamente en el proceso educativo de NEAPI, como en algunos documentos internos. Las entrevistas fueron realizadas por Yliana Delfín en comunidades de Las Margaritas y La Independencia, Chiapas, en 2011.

2 La Zona Pinada es una de las nueve zonas pastorales que atiende la Misión de Guadalupe.

3 La Misión de Guadalupe es una obra pastoral de los Hermanos Maristas de la Enseñanza, que pertenece a la Provincia de México Central de esta congregación católica; lleva más de 40 años trabajando con comunidades indígenas en el sureste de Chiapas, en coordinación con la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, atendiendo a 100 comunidades. <www.misiondegadalupe.maristas.edu.mx> [Consulta: 19 diciembre 2011].

4 Misión de Guadalupe. Universidad de la Montaña [en línea], Misión de Guadalupe, <www.misiondegadalupe.maristas.edu.mx> [Consulta: 19 diciembre 2011].

presentando las opiniones y reflexiones generadas después de realizar entrevistas individuales y grupales a promotores y promotoras, jóvenes, y asesores y asesoras.⁵



SURGIMIENTO

En el complejo contexto que se vivía en 1994 en el estado de Chiapas, por el conflicto armado, la mayoría de los maestros de zonas rurales se fueron de las comunidades, y los niños y niñas se encontraron sin clases ni enseñanza desde las escuelas oficiales. Aunado a lo anterior, las comunidades de la Zona Pinada venían reflexionando en sus reuniones y asambleas sobre el tipo de educación que estas escuelas les ofrecían, educación que no respondía a sus necesidades ni realidades, sumado al poco interés y compromiso de algunos maestros y maestras, la inasistencia o los vicios de los mismos mentores, que además enseñaban los temas que se les antojaba, sin realmente seguir los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre otros problemas.

5 A lo largo del texto se usan referencias a los promotores/as, los niños/as, asesores/as, como una manera de incluir a las mujeres y los hombres que han construido el proyecto de NEAPI. El proyecto tiene consciencia de la importancia de la equidad de género, como lo comentó uno de los asesores entrevistados: "En NEAPI han ido descubriendo que el lenguaje y el sistema, la educación, las costumbres, de un modo u otro, dejan de lado a las mujeres por lo que en este caminar la presencia y participación de las niñas, solteritas, hermanas mayores y ancianas ha sido fundamental y determinante".

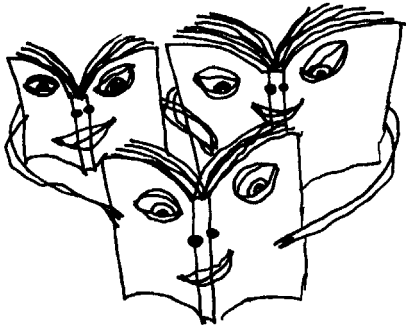
En 1995, después de más de un año sin clases en algunas comunidades, en asamblea de la Zona Pinada (comunidades de Belén, Nuevo Momón, Monte Cristo Viejo, San Antonio los Altos, Santa Amalia, Santa Rita el Vergel, Altamirano, Nueva Virginia, Nueva Cruz, Agua Limpia, San Antonio Monterrey, Paraíso), algunos catequistas propusieron que cada comunidad nombrara a sus Promotores/as de Educación Comunitaria, para formar a los niños pequeños de sus comunidades. Deciden también solicitar asesoría a la Misión y comienza entonces lo que denominan el Caminar Educativo.

Estos promotores y promotoras eran "muchachitos" (o "solteritos", como los llaman en las comunidades) de 12 a 14 años, que al ser nombrados promotores se preguntaban: "¿Qué le vamos a enseñar a los niños?". Algunos comentan que ya habían salido de la primaria hacía varios años y no se acordaban bien de los cursos, pero aun con estas dudas y en estas condiciones tuvieron que asumir la responsabilidad. Fue así que comenzaron las "escuelitas"⁶ en diferentes comunidades, con la necesidad de que los promotores/as se fortalezcan en su labor educativa.

Se comenzó a formar a los promotores, alrededor de 35 de diferentes comunidades, quienes reciben cursos periódicamente, que se van rolando de comunidad en comunidad. Fue importante en ese momento que las comunidades nombraran a los Comités de Educación de la Zona, los cuales eran una representación comunitaria educativa y su rol era velar por las actividades que se vinculaban con la labor educativa en sus comunidades. "[...] Era alguien que

6 Término que usan comúnmente para nombrar a las Escuelas Comunitarias de NEAPI, las cuales pueden formar a los niños de 4 o 5 familias, o a los niños de todas las familias de una comunidad, dependiendo del contexto y la situación comunitaria que se viva.

en cada comunidad vela por la educación de los muchachos, más allá del promotor. Normalmente es un padre de familia y la idea es que había uno por comunidad. Era un cargo que vigilaba la labor del promotor, pero también se preocupaba por los otros muchachitos de la comunidad”⁷



En 1996 comienzan a ver la necesidad de contar con algunos espacios físicos para las escuelitas, ya que algunas clases se impartían en casas particulares, debajo de un

árbol o en cualquier espacio

disponible en las comunidades. En San Antonio los Altos se construye el primer salón de clases, y entre todas las comunidades comienzan a analizar la concepción y construcción de un centro de capacitación colectivo.

Este momento fue importante porque las comunidades mismas definieron qué temas querían que sus niños y niñas aprendieran en sus escuelas a través de sus promotores y promotoras. Así definieron cuatro ejes temáticos principales:

- Leer bien.
- Escribir bien.
- Hacer cuentas bien.
- Dar su palabra.

La idea de estos cuatro ejes temáticos era que, al tener estos conocimientos, evitarían que los engañaran nuevamente, pues estarían más preparados y sabrían defenderse.

Después de unos años, se hizo una propuesta a las comunidades para impartir cursos largos, cuando ya había niños o jovencitos más avanzados que escribían y que dominaban bastantes conocimientos, y otros de algunas escuelas oficiales que terminaban su sexto año de primaria y no tenían más posibilidades para seguir estudiando. Los temas que se estudiaban se complementaron con talleres de comunicación, sastrería, panadería, artesanía, construcción alternativa, alfarería y carpintería.

En este período —entre 1997 y 2001— comienzan a tener más claridad sobre sus objetivos y su Caminar Educativo. Construyen más centritos comunitarios y terminan el Centro Colectivo, ubicado en la comunidad San Antonio Monterrey, Las Margaritas. De igual forma, definen más compromisos y acuerdos entre las comunidades sobre el funcionamiento de las escuelitas y las reglas que tienen que respetar los promotores/as, los comités de educación y las mismas familias.

La formación de los promotores se mantiene, pero comienza a surgir el interés de una capacitación más formal, pensando en las necesidades de las comunidades. A partir de esto y de otras inquietudes de capacitación que se perciben en la región, los asesores de la Misión de Guadalupe proponen crear la Universidad de la Montaña (Unimón), como un espacio para mejorar las condiciones de vida de las comunidades de la región a través de la educación y la capacitación.

Los promotores y promotoras ven actualmente a la Unimón como otra faceta más de su Caminar Educativo de NEAPI, es decir, como la herramienta que les ha permitido seguir formándose. Esta necesidad

⁷ Testimonio de Heberto A. Díaz, recogido en entrevista, 2011.

de capacitación también fue detectada y promovida por los asesores que los acompañaban. “Yo creo que, así, cierta diferencia entre NEAPI y Unimón nunca la hemos sentido. La Unimón se empezó a platicar de la necesidad de capacitarnos más fuerte en muchos temas, pero nunca la sentimos aparte del Caminar Educativo”.⁸ Algunos la reconocen como una propuesta más impulsada por el grupo de asesores de la Misión, aunque con una participación activa de los promotores y promotoras en su concepción, búsqueda de nombre, definición de la propuesta educativa que respondiera a sus necesidades, entre otros aportes.

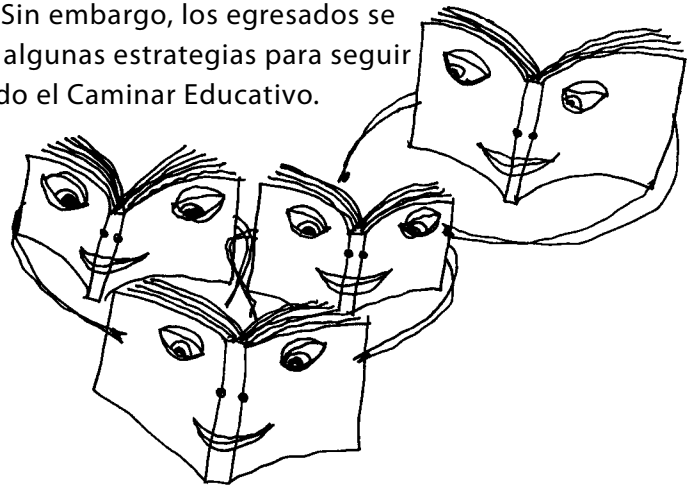
Este caminar ha estado lleno de momentos críticos, a nivel de las familias que siguen en NEAPI, entre el mismo equipo de asesores, entre los grados de participación de los promotores, los conflictos y divisiones en las comunidades, etc., sin embargo también ha estado lleno de grandes aprendizajes para todos:

A pesar de todo este caminar, me siento contento, a veces ha sido muy difícil, pero también muy alegre porque he aprendido mucho.

A mí lo que me ha gustado es que nos ha ayudado a planear, porque es una educación que sentimos nuestra, de nuestras familias, de nuestras comunidades, a pesar de los desánimos y dificultades que hemos vivido en el caminar.⁹

Después de que la primera generación concluyó su formación, en 2008, la Unimón no abrió la segunda generación de estudiantes, pues se planteó la necesidad de una evaluación y readecuación de la

propuesta. Sin embargo, los egresados se plantearon algunas estrategias para seguir fortaleciendo el Caminar Educativo.



Es así que, durante y después de Unimón, las escuelitas de NEAPI han seguido funcionando en la mayoría de las comunidades. Algunas se han retirado, pero hay otras que se han incorporado al proceso educativo. Los promotores actuales de las escuelitas son una nueva generación de niños y niñas formados en NEAPI por la primera y segunda generación de promotores.

Los mayores, los que participaron en su mayoría en Unimón, actualmente siguen participando en NEAPI pues ya son padres de familia, autoridades comunitarias, ejidales, entre otros. Algunos comentan que ahora son promotores de sus propios hijos e hijas, y que por eso no pueden abandonar el camino. Si a ellos les tocó formarse en el camino de NEAPI, ellos quieren lo mismo para sus hijos.

Tengo ahorita la obligación de mis hijas, cómo puede ser que yo diga que con mis hijas no; mientras trabajé todo este tiempo para los demás niños, de eso se ha valorado mucho, y siento que el trabajo va bastante fuerte, y me sigue gustando, pues, el trabajo y le he encontrado la forma de cómo ayudar mejor a los niños, preparando las clases y preparando los tallercitos.¹⁰

8 Ídem.

9 Testimonios de promotores, recogido en entrevista colectiva, 2011.

10 Ídem.

PROPUESTA DE FORMACIÓN

Caminar Educativo de NEAPI

La propuesta de formación utilizada por NEAPI se ha construido a lo largo de su Caminar Educativo, entre promotores, asesores, padres de familia y amigos cercanos al proceso. Han sabido adecuar sus formas de construir el conocimiento, sus programas curriculares y de trabajo, su estructura, sus acuerdos, etcétera, dependiendo de las circunstancias vividas y el contexto mismo de cada comunidad. Esto le ha dado una riqueza importante para definir nuevos talleres, cursos y formas de aprendizaje, adecuadas a las realidades de las comunidades. A partir de todo esto, el modelo NEAPI considera:

- La educación la hacemos entre todos. Todos aprendemos y aprendemos juntos.
- La propuesta educativa es ayudar a los niños a mirar, a descubrir, para así aprender a ver por sí mismos de una forma crítica y constructiva.
- En NEAPI compartimos los contenidos del aprendizaje partiendo desde el conocimiento de las niñas y niños. Buscamos enriquecer lo que aprendemos desde los saberes y prácticas de nuestro pueblo (viejos, familia y cultura).
- En todo momento nos sentimos parte y responsables del medio ambiente. La Tierra es nuestra madre, la debemos respetar y querer, y cuidar como ella lo hace.
- Rescatamos los espacios educativos tradicionales de la comunidad: familia, asamblea, celebraciones, trabajo.¹¹

El Caminar Educativo de NEAPI ha sido un proceso de construcción colectiva, en donde las mismas comunidades y sus

integrantes van definiendo el rumbo que quieren para la educación de sus niños y niñas. Es importante mencionar que ha sido un proceso con una fuerte vinculación entre comunidades, familias, catequistas, los mismos promotores educativos, jóvenes de las comunidades y los asesores de la Misión de Guadalupe.



NEAPI busca:

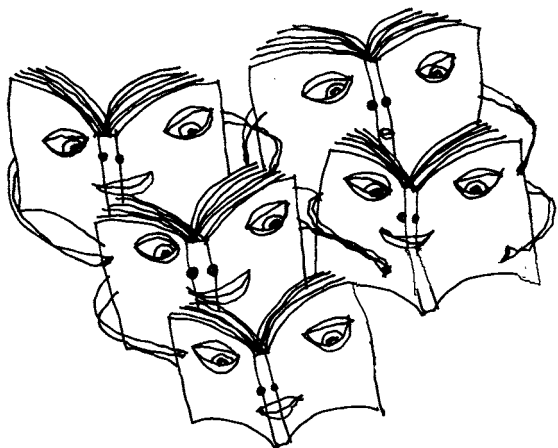
- Formar personas con sentido de servicio comunitario ("Servidores Comunitarios").
- Sustentar un modo de vida acorde a la cultura, fortaleciendo la identidad indígena y campesina.
- Responder a las búsquedas e inquietudes de los niños y jóvenes.
- Ser una herramienta que aporte elementos de reflexión, análisis y búsqueda de alternativas para vivir (todas, todos, todo) con dignidad.
- Una educación para la vida, que responda a las necesidades de nuestra comunidad y familia.
- Los programas de estudio buscan responder a las necesidades comunitarias actuales y se han desarrollado de la participación de todos los promotores de educación, asesores y en consulta con las comunidades.

NEAPI cuenta con cuatro talleres principales: de expresión, de números, relación con la comunidad, y relación con la naturaleza. También contemplan el desarrollo de habilidades del pensamiento (ordenar, observar, memoria, investigar, etc.), y del corazón (sentimientos, compartir, confianza, perdón, escuchar, etc.). Se han contemplado áreas de estudio como agroecología,

¹¹ Retomado de documento interno NEAPI-Unimón, sin edición, 2011.

economía comunitaria, rescate de nuestros conocimientos, reflexión de nuestros trabajos como promotoras/as y conocimientos generales, a partir de las cuales se perfilan los programas de estudio. Se contemplan cuatro niveles de formación (preescolar, 1er. nivel, 2º nivel y 3er. nivel). Cada uno de estos niveles no tiene que ver con las edades de los niños, sino con la forma como cada niño o niña va adquiriendo las habilidades y conocimientos, según lo requiere el nivel. Hay niños que pueden terminar más rápido los cuatro niveles u otros tardarse un poco más; lo importante es que vayan aprendiendo a su ritmo, según sus propias habilidades y capacidades.

Actualmente, sólo en la comunidad de Nueva Cruz han logrado evitar la división entre familias y tener un proyecto educativo comunitario, a pesar de existir diferentes religiones, partidos y organizaciones. En esta comunidad participan todas las familias en NEAPI. En el resto de las comunidades existe un número variado de familias que continúan en NEAPI y otras que han optado por las escuelas oficiales o las escuelas autónomas zapatistas. En total, actualmente NEAPI está presente en ocho comunidades de la Zona Pinada, las cuales son: Monte Cristo Viejo, Nuevo Guadalupe, San Antonio Porvernir, San Antonio los Altos, Nueva Virginia, San Carlos, Belén y Nueva Cruz, todas de los municipios de Las Margaritas y La Independencia.



Universidad de la Montaña, Unimón

La Unimón se articula y gestiona como una iniciativa institucional y propuesta de la Misión de Guadalupe, en respuesta a las necesidades que se detectaron en el proceso formativo de NEAPI. La Unimón ha sido un referente de formación y fortalecimiento de los promotores y promotoras de NEAPI y ha tenido mucha relevancia dentro del mismo Caminar Educativo.

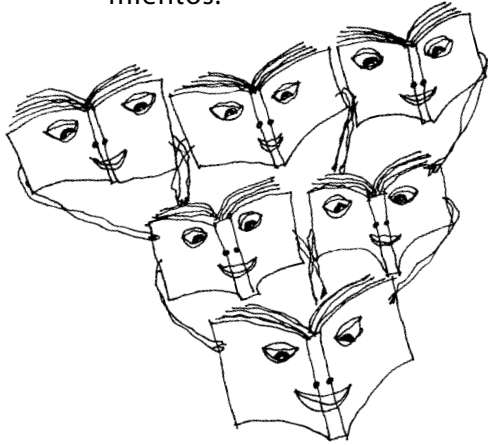
Este caminar y fortalecer a los promotores de las escuelitas genera también inquietudes en ellos, de siempre seguir adelante con su formación, aprendiendo para tener más habilidades y herramientas para brindar a los niños y niñas con los que trabajan. “Los promotores viejazos son los que estuvieron presionando, preguntaban siempre ‘y qué sigue, y qué sigue’ y con esta expectativa siempre de seguir formándose”.¹²

El objetivo general de la Unimón era contribuir a mejorar las condiciones de vida de las comunidades de la región a través de la educación y la capacitación. Y como objetivos específicos tenían: a) capacitar en áreas de formación que respondan a necesidades concretas de las comunidades; b) ofrecer un modelo de acuerdo a sus formas de vivir, trabajar y relacionarse como comunidad; c) apoyar en la búsqueda de la autosuficiencia comunitaria en aspectos como alimentación, salud y educación; d) impulsar Servidores Comunitarios (personas con voluntad de servicio hacia su comunidad) con capacidad de atender los problemas de las comunidades. En un inicio se invitó a todas las comunidades y zonas que atiende la Misión a par-

¹² Testimonio de Magda Mena M., recogido en entrevista, 2011.

ticipar en la Unimón, incluso se extendió la invitación al Equipo Diocesano Sureste, lo que permitió que se integraran algunos participantes de comunidades fuera de las de NEAPI.

Se pedían como requisitos generales para entrar, ser de los “promotores mayores”, con cierta madurez (no por la edad, sino por la madurez del joven: que se comprometiera y cumpliera), y que contaran con el aval de su comunidad. Quien no era promotor de educación debía estar también avalado por su asamblea o por el grupo con quien fuera a compartir estos conocimientos.



46

Además de promotores mayores entraron algunos catequistas, padres de familia o jóvenes de otras comunidades vinculados a la Misión, aunque no todos terminaron, sobre todo, por otros compromisos comunitarios.

Nosotros como promotores teníamos esa visión de querernos capacitar más para poder ayudar mejor [...], muchos de los otros compañeros que no eran promotores vinieron y probaron un tiempo, pero como que no tenían esa formalidad y se regresaron [...], entonces los que más terminamos somos promotores.¹³

13 Testimonio de promotor, recogido en entrevista colectiva, 2011.

Se esperaba de esta propuesta: • Fortalecimiento del Caminar Educativo.

- Revaloración de los recursos comunitarios: culturales, humanos y naturales.
- Arraigo cultural y comunitario. Disminución de la migración y abandono de la Tierra.
- Aumentar la participación de la mujer en la vida comunitaria.
- Mejorar las condiciones de la naturaleza: bosque, suelo, agua, etc.
- Dignificar y revalorizar la vida rural.

La propuesta de formación consistió en tres partes:

1 NIVELACIÓN conocimientos generales

Se refería a la base sobre la que pueden crecer en formación y capacitación como Servidores Comunitarios. Los contenidos fueron en matemáticas, lectura y redacción, ciencias naturales, ciencias sociales e identidad comunitaria. Era importante repasar estos contenidos para nivelar los conocimientos y poder profundizar en otras áreas. Es decir, se trataba de ligar estos conocimientos generales a cuestiones prácticas de los diferentes aprendizajes. “Había ciencias e historia. Cuando en el manejo forestal se empezó a ver la cubicación de la madera, si no hubiera una nivelación en matemáticas, por ejemplo, esto era impensable”.¹⁴

14 Testimonio de Rubén Olvera, recogido en entrevista, 2011.

2 TRONCO COMÚN de formación integral

Se refiere a algunas temáticas que formaron en su conjunto a todos los Servidores Comunitarios.

Formación como Promotor Educativo Comunitario

La mayoría eran promotores, y si no lo eran debían tener el compromiso de compartir en comunidad, más si se les estaba formando como servidores comunitarios. Por esto, las herramientas y conocimientos en este ámbito fueron muy importantes para la formación integral y poder compartir los conocimientos en comunidad.

Economía Comunitaria

Se trataba de ver cómo funcionaban económicamente esas comunidades. Se enfocó a fomentar una mejor administración de los recursos (humanos, culturales, naturales, físicos y financieros) en las comunidades. Las reflexiones se encaminaron a recuperar el sentido de la palabra *economía* como “administración de la casa” en todo su conjunto, más allá de la visión fragmentaria de la economía moderna.

3 ÁREAS DE FORMACIÓN

Los contenidos de las áreas de formación se fueron construyendo a lo largo del proceso, una vez que se valoraron los aprendizajes de los promotores y se analizó en qué áreas hacía falta fortalecerlos. En esta construcción participaron los promotores

de la Unimón, los asesores, entre otros. “El principal aprendizaje fue el proceso mediante el cual fuimos aprendiendo nosotros a desarrollar nuestro programa de estudios, que era casi un programa de lo que nos va pasando [...]. Fuimos aprendiendo sobre la marcha”.¹⁵

a) Agroecología

Por la importancia de la tierra y su manejo surgió esta área, como dice un promotor: “Se veía en las comunidades, se está introduciendo mucho lo que son los químicos, y tarde o temprano eso nos afecta”.

Su objetivo era lograr que las comunidades alcancen autosuficiencia alimentaria a través del desarrollo de sistemas productivos (agrícolas y animales) que trabajen en armonía con la naturaleza. Se buscaba, además de la producción de alimentos, el mejoramiento de los suelos, la conservación de los ecosistemas, el respeto a la naturaleza y un buen trato para los animales. Algunas temáticas que se abordaron fueron: suelos, diseño de cultivos orgánicos de huertos, hortalizas y siembras tradicionales, control orgánico de plagas, sustentabilidad, sistemas agroforestales, cuidado y producción de animales, nutrición, entre otros.

b) Manejo Forestal Comunitario

Esta área surge porque la región es una zona forestal: “Nació de ahí la cuestión del manejo forestal comunitario [...]. Algunas comunidades habían tenido un mal manejo forestal en donde habían entrado las madereras y hecho los despropósitos que acostumbran”, dice un asesor. “Un problema, así fuerte, era la deforestación, se vendía mucha madera y consideramos que era necesario ver por eso”, reconoció un promotor.

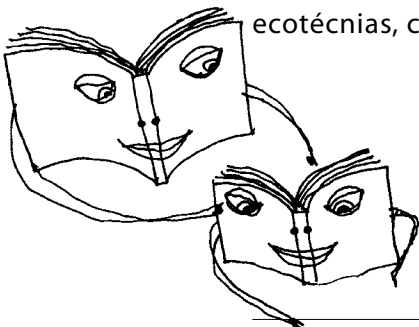
¹⁵ Ídem.

De ahí la necesidad de cuidar el bosque e intentar tomar el control de los recursos forestales en manos de las comunidades para contribuir a su conservación y obtener recursos maderables y no maderables. Algunas temáticas que se abordaron fueron: manejo forestal, silvicultura sostenible, productos no maderables, legislación y gestión forestal, ordenamiento territorial, tecnología de la madera, plan de manejo forestal, microcuentas, entre otros.

c) Construcción Alternativa Comunitaria

En el Caminar de NEAPI se había trabajado ya esta área y generó mucho interés, pero se planteó que el área fuera más amplia que sólo la casa, y pensar en todas las tecnologías apropiadas y las necesidades energéticas que están asociadas. "Cada vez se introducen más materiales de fuera, como el cemento, pintura, etc. y se reflexionaba por qué no aprovechamos los mismos recursos que hay en la comunidad".¹⁶

Esta área buscó mejorar las condiciones de vivienda y la traza urbana de las comunidades por medio de la planeación, la aplicación de técnicas constructivas con materiales locales y tecnologías apropiadas para el mejor aprovechamiento de los recursos. Algunos temas que se abordaron fueron: diseño y proyecto de viviendas, topografía general, técnicas de construcción, estudio de materiales, instalaciones eléctricas, hidráulicas y sanitarias, estructuras, ecotécnicas, caminos, entre otros.



Se buscó enseñar a los muchachos a construir con materiales propios de la región, pero también ser eficientes en la utilización de los materiales industriales, si así se decide construir. "Si los jóvenes quieren construir con block y con varilla, está bien, lo importante es que sepan hacerlo bien y puedan optimizar sus recursos", dice un asesor. Se aprendió en esta área cómo planear una vivienda y después otros elementos.

Cada área tenía un asesor asignado que facilitaba la construcción temática de los módulos, buscaba otros asesores para temáticas específicas, daba el seguimiento en las comunidades (una visita a cada pueblo después de cada módulo) y ofrecía la nivelación.

Los cursos fueron impartidos en módulos mensuales de formación, en donde los jóvenes promotores se trasladaban de sus comunidades al Centro de Capacitación por una semana. Se ofrecían por las mañanas las horas de nivelación de los diferentes temas, y de ahí el módulo completo era para alguna temática de las áreas en particular. Después de cada tres módulos de áreas, se ofrecía un módulo de tronco común (economía y educación).

Como se ha mencionado, en el proceso de construcción de lo que sería la Unimón se consultó algunas veces con las asambleas a nivel comunitario, y otras con los grupos de familias que integran NEAPI, para conocer más de cerca cuáles eran los temas que les interesaba que se fortalecieran en los promotores, para la enseñanza en las escuelitas. Estas reflexiones ayudaron a construir las temáticas centrales, los ejes transversales (tronco común) y en general el funcionamiento de la Unimón.

¹⁶ Testimonio de promotor, recogido en entrevista colectiva, 2011.



A lo largo del camino se tuvieron que hacer algunos ajustes al planteamiento inicial de la Unimón, tanto en las áreas de formación como en la periodicidad de las sesiones de formación. Algunos participantes no pudieron terminar el proceso de formación, por diversos motivos, desde la situación de sus comunidades hasta problemas personales, pasando por la asignación de cargos en la estructura comunitaria. Por eso se aceptó el ingreso de otros promotores una vez comenzado el proceso de formación; las propuestas de formación se tienen que adecuar a las realidades de las personas que participan, para seguir funcionando y fortaleciendo a las personas.

Hubo algunos temas que fueron una solicitud de las comunidades en las asambleas iniciales, cuando se consultó y se construyó la propuesta general, pero que por diversos motivos no pudieron ser cubiertos, fue el caso de Salud Comunitaria y Legislación Comunitaria. Sin embargo, estos temas están tratando de cubrirse con otras actividades de La Misión una vez terminado el proceso de la Unimón.

La Unimón funcionó por dos años, y a partir de 2009 dejó de operar con los lineamientos de su concepción inicial,¹⁷ una vez que terminaron el proceso algunos de los muchachos que se integraron en el proceso de formación. Adicionalmente, se continúan realizando actividades vinculadas a la Unimón dentro de la estructura de NEAPI. Varias reflexiones de los promotores y promotoras van encaminadas a la búsqueda de estrategias o nuevos rumbos para continuar con la Unimón.

La intención siempre fue darle continuidad a la preparación de los promotores en educación y a los asesores, así que varias ocasiones nos reunimos para platicar entre nosotros y evaluar lo que aprendimos, qué nos gustó más, cómo nos sentimos en el proceso y por dónde debemos continuar.¹⁸

Antes de finalizar el proceso de la Unimón, NEAPI crea la figura de “promotores itinerantes”, que eran los jóvenes egresados de la Unimón en cuyas comunidades no había escuelitas, es decir, un campo de educación como promotor/a educativo/a. Se buscaba que compartieran, mediante talleres, los conocimientos adquiridos para ir a apoyar a otros lugares donde no hubo participantes para la Unimón, con los niños, niñas y familias que estaban en las escuelitas. “Lo ideal es que una persona terminara un estudio y se fuera a otro lado a compartir”, dice un asesor.

Dos de las jóvenes que participaron en la Unimón, junto con otras jóvenes y promotores, han construido el programa de trabajo de preescolar y han estado funcionando como promotoras itinerantes, apoyando a los promotores que trabajan con los niños de ese nivel. Esta estrategia ha permitido fortalecer aún más el trabajo de los talleres de formación e iniciativas del nivel preescolar. Con esta propuesta se busca contribuir de una manera dinámica, clara y sencilla en el aprendizaje de los niños/as desde temprana edad, para así poder ayudar en su avance escolar.

17 Testimonio de promotor, recogido en entrevista colectiva, 2011.

18 Testimonio de promotor, recogido en entrevista colectiva, 2011.



Actores pilares de la propuesta educativa

● Promotora/es Educativos: Servidores Comunitarios

Los promotores/as comunitarios han tenido un rol muy importante dentro de las comunidades, pues además de formar a los niños que les son asignados, participan en los cursos de capacitación de diversos temas, que luego replican, llevando sus conocimientos a las mismas comunidades.

Otro factor relevante es el crecimiento que han logrado los promotores. Si en sus primeros años se dedicaron, principalmente, a la formación de los niños y las niñas en las escuelitas, con el paso de los años — una vez que han fortalecido sus capacidades y habilidades como promotores— comenzaron a entender su rol como algo fundamental para el funcionamiento mismo de NEAPI y para el fortalecimiento de las estructuras y relaciones comunitarias. Muchos de estos promotores, después de su proceso de formación en la Unimón, se ven más como servidores comunitarios que aportan desde diferentes espacios y roles: de promotores, ocupando algún cargo en sus comunidades, participando en NEAPI por ser padres de familia, entre otros. Estos son algunos testimonios que dan cuenta de esta reflexión:

“Como promotores, el trabajo es constante, nosotros hemos entendido que ser promotor no es nada más llegar a la escuela y dar clase y salir y ya, el ser promotor es organizarse con la iglesia, con la comunidad, buscar meterse, buscar modos de cómo solucionar algunas cosas que nos toca como promotores”.

“Como promotores, vamos creando la educación que queremos para nuestros hijos. El promotor es buscar promover qué podemos hacer para el bien de las comunidades, porque también nos nombran con cargos dentro de las comunidades”.

“Como promotores, eso es lo que hemos aprendido, a decir las cosas claras, a ‘hacer las cosas cabal’, como decimos aquí, y buscar el plan de hermanos en las comunidades. Somos campesinos, tenemos que sentir la misma necesidad”.

“Como promotores, desde la capacitación hemos ido buscando y aprendiendo que tenemos derecho y obligación a decidir, a proponer dentro de nuestras comunidades”.

“A mí lo que me gustó más de todo este caminar es el sentir que puedo ser un miembro importante de mi comunidad, un servidor, y que sí puedo hacer las cosas y decidir sobre mi futuro y el de mi comunidad, sobre lo que quiero”.

“[...] Me ha ayudado mucho y siento que he aprendido a valorar ese sentido de decir que las mujeres sí pueden hacer las cosas, porque a veces, eso como que es cuestión de que las mujeres de las comunidades, a veces, como que no se tienen las mismas oportunidades, o que nosotras mismas como que nos vamos cerrando ante eso, entonces, eso también como que me ha ayudado mucho, en lo familiar también”.¹⁹

También ha sido enriquecedora la relación que se ha dado entre promotores de la primera, segunda y tercera generación. Los “promotores mayores” han sido testigos de cómo crecen y se fortalecen sus “niños y niñas” y cómo muchos de ellos se convierten en promotores de los más pequeños. Se construyen relaciones fraternas entre integrantes de la comunidad.

● **Las familias**

Todo este Caminar Educativo no sería posible sin el apoyo de las familias en su totalidad, que participen y creen en su proceso de formación. Las madres, los hermanos, las hermanas, los padres, asumen el trabajo que le corresponde al promotor cuando éste tiene que salir a capacitaciones o a las escuelitas. De igual forma, las familias se organizan para apoyar en la parcela o responsabilidades de los promotores cuando ellos/ellas se ausentan.

“En Agua Limpia, las mujeres hacían pan, vendían el pan y con eso le pagaban a su promotor, se nos hizo muy bonito y lo mantuvieron mucho, porque los promotores también tenían su trabajo... sus milpas, sus trabajos familiares, cuidar cafetales, etcétera, entonces tenían necesidad”.²⁰

Los promotores han sido apoyados a nivel comunitario o de las familias integrantes de NEAPI de diferentes formas, pero la mayor parte de los años su trabajo ha sido voluntario, es decir sin recibir una remuneración económica. Cuenta un asesor: “La forma como se han financiado los promotores ha sido mediante el ‘trueque’ entre todos los que se saben co-responsables. Es una profunda co-inversión de talentos, utopías, compromisos y demás recursos”. En algunas etapas, de parte de la Misión obtienen un apoyo económico simbólico para que puedan movilizarse y cubrir algunos de sus gastos. La conciencia sobre la relevancia de su propio Camino Educativo se genera entonces desde las familias.

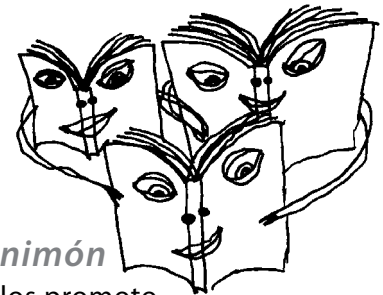
“Pues en caso de mi familia, yo que ya soy casado y tengo hijos, pues ellos me dan ese apoyo de venirme. Y mis papás, por ejemplo,

si hay algunas cosas de la casa que se necesitan, como alimentos, pues ellos se encargan para que yo pueda venirme y aproveche mi capacitación, me apoyan, pues, para poder capacitarme y pues juntos vamos construyendo algo”.

“Las familias le han dado un valor grande a esta educación, ellos nos han apoyado y nos dan la libertad de seguir trabajando, porque realmente los días que nosotros estamos trabajando con los niños, para mucha gente se trata de perder un día o dos, pero no, nosotros lo vemos más bien como ganar, como aprovechar para la comunidad, como personas, y ya desde ahí sentimos que las familias nos están apoyando”.²¹

● **Los asesores, acompañantes del caminar**

Como se ha mencionado, los asesores de la Misión de Guadalupe han tenido un papel importante en este proceso, ya que han sabido acompañar y asesorar la propuesta desde la institución a la que pertenecen. Se pueden apreciar las relaciones de confianza, amistad y fraternidad que se han generado entre las personas de las comunidades y los asesores, lo cual genera un espacio propicio para el intercambio de saberes, experiencias, sentimientos y conocimientos.



La relación NEAPI-Unimón

Como se ha mencionado, los promotores mayores y otros más jóvenes ven en la Unimón una estrategia más que les ha ayudado a fortalecerse, así como los cursos largos, los promotores itinerantes y otras propuestas de capacitación que han tenido.

51

Sobre los testimonios recabados, varios comentaron que la Unimón regresaría, tal vez desde otra forma o propuesta. Todos coincidieron en señalar la importancia de seguir formándose, sobre todo los promotores jóvenes.

“Ahora nos gustaría que hubiera otra etapa, porque nosotros sentimos que sí nos ayudó mucho en nuestra capacitación, le dio fuerza a la educación que estamos buscando y que tiene por objetivo responder a las necesidades de las familias y de la comunidad en la que estamos trabajando”.

“Después del 2008 se cerró la Unimón, los cursos que se daban, pero ya después entre los diferentes grupos nos organizamos como para seguir el proceso, ya en prácticas. En mi grupo llegamos al acuerdo que nos ayudaría entre todos en nuestras comunidades. Si una comunidad tiene una necesidad pues apoyamos entre todos, asesorando, con un taller, una plática”.²²

52

PROBLEMÁTICAS Y DIFICULTADES PRINCIPALES

Hay comunidades donde la oferta educativa es amplia, pues cuentan con escuelas oficiales y del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), escuelas NEAPI y escuelas autónomas (zapatistas). Esta diversidad también refleja el grado de complejidad que se vive en las comunidades. Las críticas que ha enfrentado la propuesta educativa de NEAPI han sido constantes de algunas personas de la comunidad, que no reconocen a las escuelitas, debido a que no generan un certificado oficial, el “papelito” tan buscado en todos los niveles. Algunas familias prefieren tener el reconocimiento oficial aunque sus hijos no sepan leer o escribir bien.

Varios promotores comentan que reciben continuamente críticas fuertes de las otras propuestas educativas, tanto oficiales como independientes. Un promotor señala: “Lo más duro han sido las críticas de las otras educaciones”. Otro, comenta: “El sentirnos seguros, el que sí podemos, el tener claro que no necesitamos ‘el papel’ o el diploma para ahora sí sentirnos seguros de ver la necesidad y tratar de solucionar esto”.

Sin embargo, al consolidar la propuesta educativa como NEAPI y con el fortalecimiento de los promotores y las promotoras, las dudas se diluyen y aumentan las certezas de lo que quieren alcanzar como familias que pertenecen a NEAPI, como cuenta una promotora: “En el fondo sentimos la capacidad y la conciencia de la educación que estamos buscando, una educación más propia, más de nuestras comunidades y por eso mismo es que le seguimos luchando”.

Esto no ha evitado que esporádicamente haya familias que decidan inclinarse por alguna otra propuesta educativa, lo cual desalienta al resto de las familias, pero también permite que las que se van quedando dentro de las escuelas NEAPI sean las que tienen clara la convicción por esta propuesta.

Otra dificultad importante es la división que ha llegado a existir en algunas de las comunidades, generada por problemas políticos, religiosos o por conflictos entre las organizaciones a las que eligen pertenecer. Esta división se ha visto favorecida en muchas ocasiones por políticas gubernamentales, la mayoría de las veces asistencialistas, que fomentan más el pensamiento individual que la unión comunitaria.

22 Ídem.

También el equipo de asesores de la Misión de Guadalupe ha tenido sus momentos de crisis, tanto a nivel de organización como personales; esto permea el proceso y las relaciones con las comunidades.

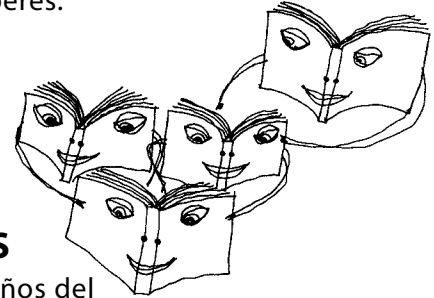
LOS LOGROS Y AVANCES

Los logros han sido fuertes, destaca la propuesta educativa autónoma que sobrevive a pesar de las crisis experimentadas. Aunque las cifras no demuestran la fortaleza de una propuesta de este tipo, algunos de los logros concretos que actualmente ha tenido el Caminar Educativo de NEAPI son:

- **10 comunidades participando:**
9 tienen ya escuelas comunitarias
algunas etapas cuentan con más comunidades
- **Participan cerca de 112 niños y niñas**
edades: entre 4 y 18 años
- **23 promotores y promotoras**
preescolar y los tres niveles
- **4 promotoras/es itinerantes**
- **11 promotores de bibliotecas**
- **3 personas asesoran y dan seguimiento**
- **6 cursos de capacitación al año**
forman promotores/as; son cada dos meses
- **Alrededor de 100 jóvenes formados como promotores a lo largo del caminar**
- **Unimón: cerca de 30 jóvenes formados como Servidores Comunitarios**
aunque terminaron el proceso sólo 18

Lo que mejor ilustra los logros del proyecto es la realización de cambios de fondo, que concierne tanto a los niños y las niñas, los jóvenes y a las mismas comunidades. Las familias que integran NEAPI tienen una mirada y vida comunitaria que está formando a sus niños y promotores, esto es un logro muy relevante para la época que se vive actualmente.

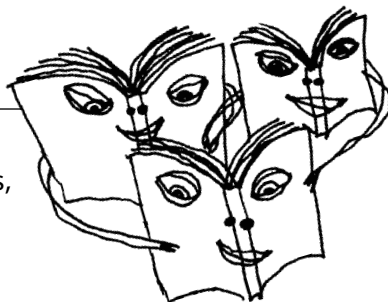
La propuesta metodológica educativa con la que cuenta el NEAPI es uno de sus principales logros. Se ha construido, adecuado, complementado y enriquecido con las reflexiones comunitarias provocando que se consideren las necesidades reales de las personas. Es una fuente de aprendizaje y aportes para otras propuestas formativas que buscan formas diferentes de construir conocimientos y saberes.



APRENDIZAJES

Después de tantos años del Camino Educativo de NEAPI es evidente para sus participantes que los aprendizajes han sido para todos y todas, de ahí su frase: “Todos aprendemos y aprendemos juntos”, que resulta muy congruente con lo que han alcanzado como proceso de formación. Algunos de los asesores consideran como grandes aprendizajes:

Proceso quiere decir más que la palabra proceso... quiere decir la posibilidad de que las cosas se vayan por otro lado... tiene uno que plantearse ciertos objetivos, pero también la capacidad de desdecirse. [...] El no presionarnos para medir los resultados en la inmediatez. Esto fue un gran aprendizaje. Dentro del proceso, algunos asesores nos desmoralizábamos por no ver claro los resultados. A veces hacíamos visitas a las comunidades y sentíamos que no habíamos hecho nada. Ahora que han pasado algunos años, comenzamos a ver resultados. A estos jóvenes les costó trabajo comenzar la práctica integralmente, pero comenzaron a ser padres, a formar sus familias, a poder tomar sus propias decisiones y empezaron a participar y a poner en práctica mucho de lo aprendido.²³



Y a nivel de los promotores y promotoras, se testimonian aprendizajes que tocan lo personal, lo humano: ser personas más íntegras y con mayor compromiso y responsabilidad hacia sus comunidades. Aquí radica la fortaleza de esta propuesta educativa, más allá de los aprendizajes concretos en diferentes temáticas, que han sido muchos, lo fundamental es cómo el conocimiento se va generando a través de un proceso formativo, creando Servidores Comunitarios y esto refuerza a la comunidad. Algunos testimonios de promotores:

“Lo que más me ha gustado, es sentirme seguro de mí mismo... es el valor que hemos tenido y el apoyo entre nosotros”.

“Lo que más me ha gustado es haber tenido la oportunidad de capacitarme y ahora estar trabajando con mi familia en mi propio trabajo, en la organización de mi solar, en la milpa. Y compartir esto con los niños, con los demás de la comunidad, sentirnos con esa capacidad de que sí podemos y pues nos sentimos seguros de que sí”.

“Lo que siento más fuerte es el cambio de mi ser, de mi ser persona enfrente de muchas cosas, enfrente de mi familia, enfrente de mi comunidad, el sentirme seguro yo mismo, todo esto me ha cambiado mucho”.

“He aprendido a valorar a las mujeres, el sentir ese cariño por los niños y las niñas, el tener ese gusto de estar compartiendo... el no cansarse, porque la verdad sí es pesado tener una familia y estar con esta educación, pesa bastante [...]”.

“También nos ha cambiado la mirada al tener nuestros hijos, porque también queremos que se eduquen con esta mirada. Y compartimos con los otros promotores sobre lo que hemos sentido de ser padres, de casarnos”.²⁴

REFLEXIONES FINALES

NEAPI ha sido la construcción constante de una propuesta educativa desde las mismas personas de las comunidades y como proceso ha tenido sus grandes tropiezos y alcanzado también grandes logros.

El Caminar Educativo de NEAPI siempre ha sido asesorado por la Misión de Guadalupe, esto le da una connotación diferente pues ha apoyado a su consolidación como acompañante. Y la religión, en este caso la católica, ha servido como eje cohesionador de la propuesta educativa, aunque no se han excluido a familias con otras creencias.

El rol de los asesores, los cercanos y los que apoyaron con intervenciones puntuales, ha sido fundamental, tanto para NEAPI como para la Unimón, sin embargo, lo valioso de esta propuesta está en el proceso mismo, en la construcción y definición paulatina, tal vez de forma lenta, pero constante, por parte de los integrantes de estas comunidades. Crear comunidad es un proceso paulatino, que en este caso se ha ido logrando al generar en los jóvenes promotores/as esta fuerte convicción por el compromiso hacia sus pueblos.

Un punto relevante de esta propuesta es que desde sus orígenes, las familias que integran NEAPI sí han contemplado cuestionamientos colectivos que los hacen reflexionar en aspectos fundamentales: ¿cuál es la función básica de la educación?, ¿para qué la educación? o ¿qué educación quieren para sus hijos? Desde el inicio definen cuatro elementos básicos (hablar

bien, escribir bien, saber hacer cuentas bien y hacer uso de la palabra) como ejes rectores de su programa que han complementado con otras temáticas.

Como NEAPI, hasta la fecha no han buscado la certificación oficial, lo cual les ha permitido aprovechar una serie de oportunidades, como la libertad de definir colectivamente las temáticas y formas en las que quieren que se desarrolle la educación de los niños y promotores. Sin embargo, los cuestionamientos de otros integrantes de las comunidades que no están en NEAPI han sido constantes, y se inclinan hacia la necesidad de tener un documento oficial que avale su educación.

Es evidente la intencionalidad que tienen de formar a sus propios formadores, en este caso promotores/as, con la claridad que les da saber para qué quieren la educación, lo que también los hace mantener un esfuerzo constante para que el perfil de los formadores cubra realmente las necesidades comunitarias.

La propuesta va más allá de las necesidades de un grupo de familias de una comunidad, sino que incluye a varias comunidades por lo que su impacto es regional. Esto nos habla de la complejidad de construir una visión colectiva entre varias familias de diferentes comunidades, que incluya la diversidad de opiniones, situaciones y contextos particulares de cada comunidad, entre otros elementos. Lo anterior da cuenta de lo valioso de una iniciativa como esta, en donde se construye una propuesta educativa autónoma en manos de las personas.

Tras 16 años de construcción colectiva, las familias que integran NEAPI tienen en sus

manos el rumbo de su propia educación, retomando las necesidades reales de las comunidades en su propuesta educativa, dándole gran relevancia a su territorio en términos de recursos naturales y cultura.

“Una de las cosas que más me ha gustado es que nos ha ayudado a decidir lo que realmente queremos de nuestra vida, porque eso de trabajar con niños es una cosa muy bonita; incluso el buscar una pareja y casarnos va con este mismo sentido de educación, porque es pensar lo que queremos para y desde nuestra familia, en nuestras casas, a pensar en los proyectos que tenemos. Y a mí esto me ayudó mucho para pensar en ello... porque a veces yo me pongo a pensar, en qué hubiera sido de nosotros si no hubiéramos conocido este proyecto de educación, será que estuviéramos en la comunidad, ya casados... Ahora planeamos cuántos hijos tenemos, que quisiéramos para el futuro. Entonces, yo al menos, de mi parte he conocido mucho, he aprendido mucho, bastante al trabajar con niños y **nos pensamos con una vida más digna, más libre en donde nosotros podamos decidir y pensar en nuestra comunidad**”.²⁵

“Encontrarme conmigo misma me cambió muchas expectativas en mi vida, y me di cuenta que lo que realmente vale es, pues, ser nosotras mismas, porque a veces la idea que uno tiene es que si yo me voy a capacitar es para yo tener más, para ganar más o para yo dominar, y en este caso fue todo lo contrario... **Si yo me capacito, si yo aprendo, es para que yo sirva más y yo aprenda a servir a mi comunidad, a mi familia o a donde se pueda, entonces es como ver la vida de una manera diferente pero para bien, a nivel de las comunidades**”.²⁶



25 Testimonio de promotor comunitario, recogido en entrevista colectiva, 2011.

26 Testimonio de María Mazariegos, recogido en entrevista colectiva, 2011.

ebc

Josefina Jiménez

Escuela para el Bien Común • Ideas Comunitarias

EL COMIENZO



56

Cuando se platica con Gladys, joven indígena zapoteca de la comunidad de Santa María Yaviche, en la Sierra Norte de Oaxaca, al parecer se está enfrente de una joven experimentada, con amplia trayectoria en el trabajo comunitario: participa en una radio comunitaria juvenil y en la elaboración de una propuesta educativa a nivel local para los jóvenes de su pueblo. Surge entonces la pregunta: ¿Qué sentimiento profundo le impulsa a participar en esos proyectos que, mas que ingresos económicos, le brindan satisfacciones intangibles?

Esta es su respuesta: "Cuando regresamos a la comunidad después de participar en la EBC, junto con otras compañeras pensamos que nosotros podíamos cambiar, comenzar desde nuestra casa; es la inyección de una filosofía diferente, [...] lo que estoy haciendo es por amor, como dicen, al bien común [...]".

La Escuela para el Bien Común (EBC) se implementa desde 2008 en el estado de Oaxaca por Iniciativas para el Desarrollo de una Economía Alternativa y Solidaria, AC (IDEAS Comunitarias), una organización civil con sede en la ciudad de Oaxaca y cuyo trabajo alcanza a casi todas las regiones del estado.

IDEAS surge en 1999, acompañando la formación de organismos financieros comunitarios en el estado de México y zonas marginadas de la ciudad de México. Desde 2007 se lleva a cabo una reestructuración interna y se comienza a trabajar en el estado de Oaxaca, sobre todo con organizaciones, colectivos y jóvenes de comunidades indígenas y rurales.

Actualmente está integrada por un colectivo con espíritu y compromiso, que retoma las experiencias y conocimientos propios y de otros para promover y crear opciones de aprendizaje, intercambio y acción colectiva, como medio para el bien común. Sus sujetos de trabajo son organismos sociales, principalmente del medio rural, como organizaciones de base o colectivos que trabajan en torno a fines comunes. En su trabajo en el estado de Oaxaca ha asesorado a organizaciones sociales, grupos de ahorro, líderes sociales y comunidades forestales en procesos de fortalecimiento organizativo y formación ciudadana. IDEAS también ha trabajado en la formación de Promotores Juveniles en Derechos Indígenas y ha contribuido a la reflexión sobre políticas municipales hacia la juventud en el estado.

La EBC tiene su antecedente en otra propuesta de aprendizaje, que se desarrolló principalmente con personas de organizaciones o grupos productivos del estado

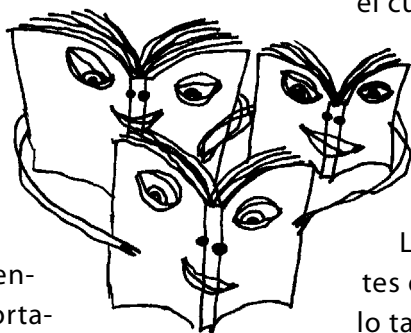
de Oaxaca, colectivos de base o comunitarios: la Escuela Demisaber: Para Ser Grandes; esta experiencia tuvo lugar en 2006 y aportó una conclusión importante: “Existe una gran disposición por aprender, compartir y construir conocimiento y experiencia juntos, con la finalidad de contribuir a la mejora de sus familias, comunidades y pueblos”.¹

Otro de los grandes aprendizajes de esta experiencia es la necesidad de que en estos espacios la generación de conocimientos y habilidades no esté limitada a temas técnicos, sino que ofrezca también temas vinculados al desarrollo humano de las personas, pues eso “les ayuda a sentirse con más confianza y sentir seguridad en sus propuestas hacia sus comunidades”.²

A partir de este momento, los integrantes de IDEAS encaminan los esfuerzos de educación/aprendizaje al fortalecimiento del rol social de las personas a las que les impulsa el ánimo por el bien colectivo.

LAS NECESIDADES DE LOS GRUPOS DE BASE EN OAXACA

En el estado de Oaxaca, aun cuando existen programas de organismos civiles y gubernamentales enfocados a fortalecer a personas pertenecientes a organizaciones no gubernamentales (ONG), casi no se encuentran experiencias



1 Planteamiento educativo, Escuela para el Bien Común, IDEAS Comunitarias, AC.

2 Testimonio de Yliana Delfín, asociada y representante legal de IDEAS Comunitarias, entrevista realizada en 2011, en la ciudad de Oaxaca.

de formación con personas de organismos de base. Así, existen programas dirigidos a acercar asistencia técnica para la producción primaria, por ejemplo, sin embargo hay un gran vacío de espacios de formación —más allá de la capacitación— que se concentren en que las personas adquieran un sentido crítico y reflexivo, donde lo ciudadano y el sentido comunitario sean los ejes rectores.

Por estas razones, la EBC fue concebida como un proceso de educación no formal dirigido a integrantes de organizaciones sociales y comunitarias, enfocado en mejorar la capacidad de liderazgo social, generar un espacio de reflexión e intercambio entre la visión de jóvenes y adultos, y fortalecer los espacios organizativos con un sentido de apoyo mutuo orientado a construir el bien común.

Las comunidades rurales del estado de Oaxaca de donde proceden los y las participantes o beneficiarios/as de la EBC están habitadas por población indígena y mestiza que posee una economía familiar basada, principalmente, en la producción agropecuaria de autoconsumo, sobre todo el cultivo de la milpa. En menor proporción, las comunidades rurales se dedican a la comercialización y procesamiento de frutales y otros productos agrícolas.

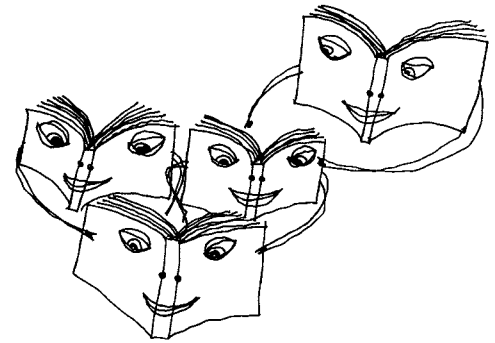
La insuficiencia de ingresos provenientes de las actividades productivas y, por lo tanto, la alta dependencia del envío de remesas desde el extranjero han originado el aumento constante de la emigración de los jóvenes y adultos, lo cual origina un éxodo de mano de obra que provoca la falta de sustentabilidad de los sistemas productivos y sociales.

Por otra parte, han existido prácticas agropecuarias y forestales inadecuadas que han impactado negativamente en el medio ambiente, como el uso de agroquímicos, la tala ilegal y la producción de monocultivos, que han provocado deforestación, contaminación y pérdida de biodiversidad. Al mismo tiempo, la paulatina urbanización del medio rural ha provocado el cambio de hábitos de consumo de la población, asemejándose cada vez más a los de las ciudades, con la consecuente contaminación por desechos sólidos sin una disposición adecuada o con un manejo erróneo, que ha originado graves impactos ambientales.

Sin embargo, las comunidades rurales del estado de Oaxaca aún conservan, en su mayoría, los usos y costumbres que desde tiempos antiguos practicaban los pueblos, los cuales incluyen la forma de elegir a sus autoridades y la prestación de otros servicios mediante el sistema de cargos, el trabajo comunitario y el idioma indígena, lo cual es una fortaleza que puede ser aprovechada para la resolución de problemas.

Se necesita de personas que me hagan ver o me den herramientas para llevar a cabo un proyecto que yo tengo en mente. A veces pasa como un pecesito que estando en el agua le dio sed. Yo soy indígena zapoteco y a veces no veo muchas cosas y en realidad tenemos muchas cosas. Este tipo de talleres a mí me da herramientas, me deja ver lo que sí tengo en mi comunidad, en mi cultura. Estamos en la radio y más que ser los protagonistas, somos los orientadores y la gente es la protagonista. Nosotros decimos algunas cosas y la gente también se arrima y sí se ve. Tenemos varios espacios, niños, jóvenes que nunca pensé que se interesaban. Yo me siento comprometido porque a pesar de esa misma cultura, yo sé que hay mucha gente, y hablo

zapoteco. El zapoteco yo no lo hablo al 100%, y la gente me evalúa, me siento comprometido tanto de pronunciar bien, saber cómo se dicen... a mi gente no la puedo engañar. Este taller me sirvió mucho porque necesito herramientas para que alguien me haga ver, para respetar mi cultura, mi lengua, mi tierra. La radio es un efecto de la globalización, ahora tenemos como indígenas nuestra radio y podemos rescatarnos a nosotros mismos. Y con esto nos involucramos a este mundo global que ya está ahí dentro de nosotros. Y con esta Escuela lo que agarro es fuerza. Además he tomado otros talleres y cursos. No todo depende del dinero, podemos hacer muchas cosas con esta fuerza.³



POR QUÉ UNA ESCUELA

IDEAS considera que "la Escuela es uno de los grandes inventos del ser humano, a través del cual se pueden reproducir y producir conocimientos y saberes culturales, es el dispositivo que permite diseminar, compartir y enriquecerlos para las generaciones futuras enfocadas a la construcción de una aspiración colectiva".⁴

En este sentido, se considera que la Escuela "no es un edificio o un aula, es el espacio físico creado por el círculo de personas que han decidido y aceptado construirse o reconstruirse, a partir del aprendizaje mutuo y sobre temas centrales que consideran necesarios para enfrentar los retos

³ Testimonio de participante de la Escuela para el Bien Común, generación 2008, entrevista realizada en 2011.

⁴ Saúl Fuentes Olivares, Presentación EBC, Oaxaca, mayo de 2011.

que tienen en sus espacios inmediatos, para vivir una vida mejor y condimentada con felicidad.”⁵

En contraposición a lo que sucede en la educación convencional, donde la escuela es un escenario que presenta una estructura social vertical semejante a la que existe en el ámbito general —se trata de una recreación de la sociedad— y ofrece pocos espacios para el aprendizaje mutuo, en la EBC se privilegia la construcción horizontal del conocimiento, sustentado por el conocimiento académico y los saberes culturales, así como los diálogos constructivos entre pares. Su enfoque pedagógico tiene influencia de la educación popular.

El enfoque de la EBC parte de la premisa de que “las coordinaciones sociales y el diálogo son las que nos habilitan para transformarnos en sujetos activos en la construcción de nuestras realidades”.⁶

Por ello, la EBC parte de la formación de líderes ya existentes en grupos o colectivos comunitarios, potenciando sus capacidades y oportunidades para reproducir un conjunto de saberes, acercando conocimientos y herramientas complementarias, aportando saberes académicos a los conocimientos tradicionales, todo con una base de identificación de las necesidades de los grupos y sus comunidades.

Otra de las características del enfoque pedagógico de la EBC es que permite la interculturalidad y el diálogo intergeneracional, características de una propuesta formativa más abierta y flexible así como innovadora. De acuerdo con la experiencia de IDEAS, se ha observado que la partici-

pación de grupos mixtos (jóvenes y gente mayor) mejora la calidad del intercambio y de la generación de conocimientos, al reconocerse la riqueza de los saberes de cada uno de los participantes.



Y CÓMO FUNCIONA LA EBC

La EBC es un “proceso de formación itinerante de educación no formal dirigido a integrantes de organizaciones de base, enfocado al fortalecimiento de sus miradas, iniciativas y reflexiones, su autoestima y compromiso con su comunidad; al mejoramiento de sus conocimientos y habilidades individuales y colectivas sobre derechos, territorio, trabajo en organización, economía solidaria y técnicas específicas ecológicas de producción y manejo de recursos naturales”.⁷

Zonas de influencia de la EBC

- Sierra Norte
- Sierra Sur
- Valles Centrales
- Istmo
- Sierra Mixe
- Mixteca
- Costa

En este proceso formativo han participado hombres y mujeres, jóvenes y adultos en un rango de edad entre 13 y 56 años, provenientes de comunidades rurales y pertenecientes a un grupo o colectivo organizado. Participan una o dos personas

5 Ídem.

6 Ídem.

7 Propuesta IDEAS Comunitarias, EBC 2012-2014, sin edición, 2011.

por colectivo u organización; el número de organizaciones participantes en cada generación ha variado en un rango entre 12 y 14. Los participantes provienen de las siete regiones en las que tiene influencia la EBC. Los proyectos que trabajan las organizaciones han incluido temas como: tejido de lana artesanal, radios comunitarias, ecoturismo, horticultura orgánica, medicina tradicional, entre otros.

La metodología de intervención

Es el resultado de un proceso que comenzó hace tres años con la puesta en marcha de la primera edición, a lo largo de tres generaciones (2008, 2009 y 2010) de participantes y grupos de facilitadores/as. La propuesta se ha enriquecido con las aportaciones de cada uno de estos actores además de los miembros del equipo organizador, las cuales son vertidas en eventos de evaluación de cada edición de la EBC.

Las temáticas

Se han adecuado a los intereses de los participantes y las observaciones de los facilitadores. El equipo de facilitadores y facilitadoras ha ido modificando cada año sus propuestas de formación, complementando y mejorando las unidades temáticas.

El plan de estudios

El plan de estudios que se sigue actualmente consta de un tronco común con unidades temáticas básicas que incluyen formación conceptual y metodológica, así como unidades temáticas que incluyen capacitación técnica. Consta también de asesoría, evaluación, acompañamiento y sistematización de la experiencia de los colectivos participantes.

Fases de transformación

La EBC se ha transformado en un proceso que incluye varias fases:

● **Formación**

Incluye temas conceptuales y de visión general que tocan a los sujetos.

● **Capacitación**

Incluye temas técnicos y enfocados a la acción.

● **Asesoría técnica**

Se enfoca a necesidades específicas de las organizaciones o colectivos.

● **Vinculación para financiamiento semilla**

Apoyo en el contacto con entidades que impulsan proyectos productivos.

● **Seguimiento**

Evaluación mediante entrevistas, visitas de campo, participación en eventos de intercambio, actividades con los colectivos en su contexto local.

En las dos primeras fases se realizan sesiones teórico-prácticas de formación mensuales, de cuatro a cinco días, durante un periodo de once meses por año. El plan de estudios ha estado conformado por 10 unidades temáticas:

- género
- diagnóstico y planeación
- ciudadanía y derechos indígenas
- economía rural
- permacultura y sustentabilidad
- liderazgo y comunicación
- construcción de consensos
- eco-tecnologías
- promoción comunitaria

“El tema de gestión me dio otra idea, de no sólo pedir sino buscar alianzas y vínculos. [...] Cómo acercarnos a las instituciones, cómo pedir”.⁸

“En 2008 que me invitaron a participar, todos los compañeros aportaron mucho, con todas las ideas y nuestras propias experiencias, nos ayudamos mucho. Nos dieron mucha fortaleza, las ideas las teníamos, pero nos dieron mucho valor. Para hacer las cosas más mejor. Otros habían intentado hacer los proyectos sin éxito, no les resultaba. Acá lo que me dieron fue fuerza; en mi grupo somos catorce mujeres zapotecas, sin estudios. Ahí nos compartimos trabajo, las que saben escribir, leer, el proyecto que tuvimos esa vez. Sembramos árboles en la comunidad y a las autoridades les gustó. Se comentó en la asamblea del pueblo y tuvimos el apoyo para tener una tierra comunal donde se hizo. Después de ver que tuvimos ese apoyo otra parte importante es que el pueblo participó. Después de esto hemos hecho un proyecto al año para la comunidad. [...]”⁹

Los y las facilitadoras son personas con amplia experiencia teórico-práctica en el trabajo de formación de líderes y dirigentes de organizaciones, así como conocedores sobre el tema de procesos de desarrollo comunitario. Todas las etapas de aprendizaje también han trastocado la misma experiencia y conocimientos de los y las facilitadoras. Todos los saberes, comentarios, experiencias y reflexiones de los/as participantes han enriquecido enormemente su formación como facilitadores en lo que toca a este tipo de temas, asimismo como personas envueltas en estos contextos y con esta población.

8 Testimonio de participante de la Escuela para el Bien Común, generación 2009, entrevista realizada en 2011.

9 Testimonio de Pastora, participante de la Escuela para el Bien Común, generación 2008, entrevista realizada en 2011.

[...] Conocimos a instructores con mucho conocimiento y les exprimamos todo... siempre dieron algo o dejaron una frase en nosotros y con ella vas desarrollándola y construyendo el camino que tienes que realizar [...]”¹⁰

Los tres tipos de espacios para el aprendizaje que se estimulan y se implementan desde la EBC son:

- **el grupo y diálogo** en las sesiones temáticas,
- **otros lugares y actores** para el intercambio de experiencias en salidas de campo,
- **trabajo en casa** para la reflexión individual y elaboración de ensayos temáticos.

Existe una movilidad de las sedes, lo cual ha posibilitado el conocimiento de experiencias relevantes en distintos temas. Así, en años anteriores se han realizado en Tlacoahuaya y San Luis Beltrán, en los Valles Centrales; en San Juan Tabaá, en la Sierra Norte; en San Miguel del Puerto, en la Costa; en Los Naranjos, Sierra Sur; y en Nochixtlán, en la región de la Mixteca.



Enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza sobre una base conceptual de las diferentes temáticas, pero siempre con herramientas que privilegian la participación-reflexión colectiva y la aportación de las experiencias propias, tanto de participantes como facilitadores. Durante el proceso mismo se realiza la evaluación de cada participante a través de:

10 Testimonio de Gladys Martínez, participante de la Escuela para el Bien Común, generación 2008, entrevista realizada en 2011.

1 PRESENTACIÓN

plan de acción

Al inicio del ciclo se presenta un plan de acción por colectivo, a partir del cual se definen necesidades específicas de cada uno y se diseñan las fases que requieren para fortalecerse a través del proceso de la escuela.

2 ESCRIBIR UN ENSAYO

por unidad temática

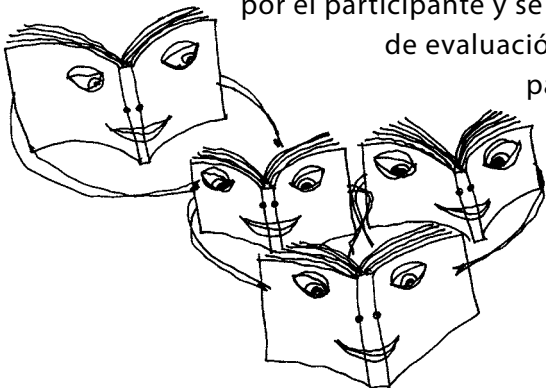
Los participantes incorporan los temas estudiados en sus reflexiones personales, tratando de aplicarlo a su contexto local. Al final son revisados por los facilitadores de cada unidad.

3 REELABORACIÓN

- nuevos planes de acción
- evaluación grupal

Cada participante o colectivo presenta al final del periodo de formación el plan de acción reelaborado con los elementos adquiridos a través de todo el proceso de formación y capacitación, el cual realizará en su comunidad. En esta presentación se expresan los conocimientos adquiridos por el participante y se da la posibilidad

de evaluación del mismo por parte de los otros participantes, así como por parte de los facilitadores, lo cual enriquece la propuesta.

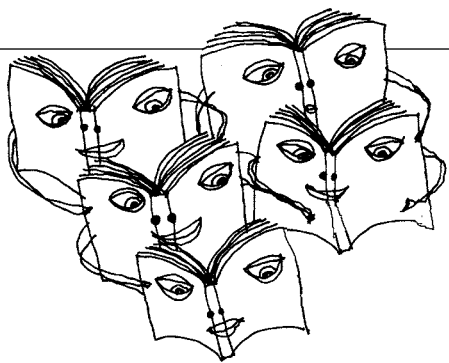


Una estrategia que ha enriquecido el proceso formativo ha sido la generación de alianzas y vínculos con otros organismos civiles que trabajan en temas afines, como son, por citar algunos:

- Puente a la Salud Comunitaria
- GAIA, Grupo Autónomo para la Investigación Ambiental
- Tierra del Sol
- Centro de Aprendizaje e Intercambio de Saberes de San Juan Tabaá
- CEDICAM, Centro de Desarrollo Integral Campesino de la Mixteca

A través de los eventos de evaluación anuales y otros encuentros se realiza un seguimiento de los proyectos de los participantes, así como el acompañamiento a sus colectivos. Después de la formación de la primera generación, en 2008, se logró vincular a algunos de los grupos más destacados con entidades que proporcionaron financiamiento semilla para la operación de sus proyectos.

Actualmente, el seguimiento y acompañamiento tanto de participantes como de sus colectivos constituyen un eje central del proyecto educativo de la EBC. El papel posterior de los egresados de cada generación en sus comunidades es el resultado de todos los esfuerzos del proceso formativo. El seguimiento se ha logrado parcialmente a través de los distintos eventos de evaluación e intercambio, donde ex participantes de la escuela han asistido. Sin embargo, ahora se está planeando contar con indicadores que den cuenta de los cambios y avances en el contexto de cada colectivo, para lo cual se requiere considerar actividades que serían otra de las fases del proceso de la escuela, como se expuso anteriormente.



LA COSECHA DE FRUTOS

Para la puesta en marcha de la EBC, personas que han podido jugar un papel como facilitadores se han sumado, por identificación con el proyecto y sobre todo por la idea de trabajar con jóvenes. La confianza en el trabajo que IDEAS realiza ha tenido como consecuencia un enriquecimiento del equipo operativo y del equipo de facilitadores/as.

Durante las tres generaciones que ha tenido la EBC, 60 participantes de 36 organizaciones comunitarias han fortalecido sus capacidades individuales, organizativas y de trabajo comunitario a través del intercambio de ideas, experiencias y saberes.

A través de la implementación de la escuela se ha logrado la generación de espacios con actitud joven (es decir, menos rígidos) para el intercambio y diálogo con personas de diferentes lugares (interculturalidad) y de distintas edades (intergeneracionalidad), los cuales son elementos innovadores dentro de una propuesta educativa.

La propuesta de la EBC se ha sostenido, a pesar de contar con escasos recursos económicos para su operación anual, gracias a los esfuerzos de gestión financiera y de conformación de alianzas y formas de intercambio entre IDEAS y otras organizaciones e individuos, entre ellos los facilitadores y facilitadoras.

La propuesta metodológica se ha mejorado a través de las diversas aportaciones de

los miembros del equipo quienes, junto con los facilitadores externos y los ex participantes de las tres generaciones, han ido construyendo un modelo más acabado de educación, adaptado a las necesidades de las comunidades, colectivos e individuos que son beneficiarios de la EBC. Las constantes evaluaciones y alimentación del proceso con base en las fortalezas y debilidades observadas han tenido como resultado una currícula más completa e integral, que responde mejor a los objetivos del proceso formativo.

Se ha observado que las mujeres participantes han tenido cambios de actitud después de su participación en la escuela, pues están más abiertas al diálogo, más dispuestas a participar y más animadas a dar pasos protagónicos en el fortalecimiento de sus propias iniciativas, ya sean productivas o sociales.

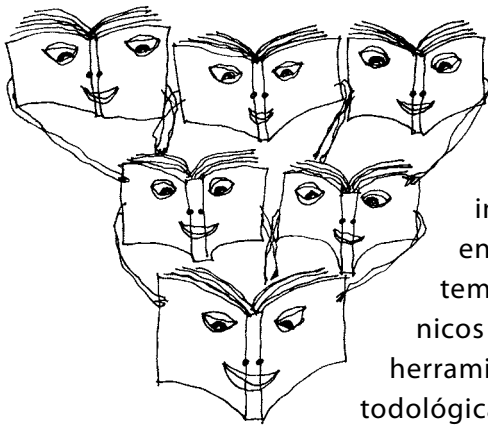
IDEAS Comunitarias fue merecedora de una mención honorífica otorgada por la Asociación Mexicana de Estudios Rurales, por la Escuela para el Bien Común, como mejor experiencia de desarrollo rural sustentable en 2009.

...Y LAS PIEDRITAS EN EL CAMINO

En ocasiones ha sido difícil para los participantes tener constancia en su asistencia a las sesiones, en otros casos los estudiantes terminan su participación en la EBC pero después no se quedan mucho tiempo en sus comunidades, salen a trabajar fuera, lo que ha dificultado el seguimiento, por parte de los organizadores de la EBC, del trabajo realizado y de los cambios en el accionar de los participantes.

El acompañamiento hacia las organizaciones ha sido en algunos casos deficiente, debido a la dispersión de su ubicación geográfica y a la falta de recursos financieros constantes.

Se puede considerar que un promedio de 15 a 20 participantes por generación, y 12 organizaciones, es un impacto en pequeña escala, tomando en cuenta que el universo de trabajo de la EBC es el estado de Oaxaca; si se toma el dato en términos cuantitativos esto es cierto, sin embargo, la aportación de la EBC a la educación de los jóvenes y adultos en Oaxaca es más cualitativa.



Las necesidades inmediatas en cuanto a temas técnicos o sobre herramientas metodológicas restan importancia al abordaje conceptual de temas espirituales.

El desarrollo de una unidad temática donde se dialogue sobre valores para la vida se considera importante. Se trata de un tema básico que no ha podido incluirse en las diferentes sesiones de la escuela, pero que se tiene en cuenta para posteriores cambios y complementos de las unidades temáticas (incluso se planea que esta nueva unidad se llamará Filosofía para el Bien Común).

Algunos facilitadores consideran que no ha existido suficiente interacción entre ellos, lo cual sería deseable para lograr una mejor aportación al proceso de la EBC.

LOS APRENDIZAJES COLECTIVOS

Desde el comienzo del trabajo de IDEAS Comunitarias en los procesos formativos de jóvenes y adultos que conforman la EBC, se ha observado una gran disposición para el diálogo de parte de los participantes, lo que ha sido motivado por el trato entre iguales propiciado en los espacios donde se han desarrollado las sesiones. El ambiente ligero y juvenil existente, así como la convivencia cordial, han ayudado a que los jóvenes y no tan jóvenes que participan sientan la confianza necesaria para expresarse y tener una actitud abierta.

Las unidades temáticas de sustentabilidad, permacultura y ecotecnologías han llamado más el interés de los participantes, por lo que el equipo de trabajo ha considerado, a través del proceso de construcción y evaluación del plan de estudios, ampliar su duración. En ese sentido, se ha invitado a nuevos facilitadores que manejan temas más específicos, como los promotores campesinos del Cedecam.

Es un lugar en donde se imparten los conocimientos que necesitamos. A cada conocimiento, su tiempo. Toma de decisiones con herramientas y conocimientos en alguna parte que sea necesario.¹¹

A través de distintas sesiones de evaluación, en las que han participado tanto facilitadores como participantes en las distintas generaciones de la EBC, se ha identificado la necesidad de contar con mayor rigurosidad al seleccionar a los participantes, a través de la elaboración de un perfil más completo que incluya características como capacidad de comunicación y

11 Testimonio de Fausto, participante de la Escuela para el Bien Común, generación 2008, entrevista realizada en 2011.

respeto hacia el grupo, grado de estudios, y su pertenencia o no a un colectivo (se concluyó que en la EBC pueden participar personas que, sin estar en un grupo, tienen como fin el bien común en sus comunidades de origen).

Por la experiencia con las distintas generaciones se ha concluido que es muy provechosa la composición de jóvenes y adultos dentro de un mismo grupo de participantes por sesión, por lo que se estableció que lo ideal es la asistencia de un 70% de jóvenes y un 30% de adultos por generación.



Al interior de la organización de IDEAS Comunitarias se observa que el proceso de la EBC ha impactado en la formación de los propios integrantes del equipo de trabajo, que se encuentra más maduro y fortalecido en sus capacidades, lo cual se refleja en sus intervenciones prácticas y su nivel de diálogo y moderación de sesiones con grupos de trabajo.

Los y las facilitadoras más cercanos al proceso también han ido cambiando sus estrategias pedagógicas, así como sus actitudes hacia la participación de los jóvenes y adultos. El trabajo con jóvenes ha sido un reto para muchos de ellos, lo cual ha obligado a su adaptación y creación de nuevas formas de relacionarse para el intercambio y construcción de conocimientos.

En la facilitación, la EBC ha sido una escuela para mí también, yo sí había trabajado antes con niños y con adultos, pero un poco menos con jóvenes; siendo co-facilitadora es más difícil, he tenido muchos aprendizajes, lo cual me ha ayudado a tener la confianza de hacerlo sola. Sí es importante cachar cuando los participantes ya no están entendiendo nada o uno ya no está dándose a entender; con los y las jóvenes debe ser la sesión dinámica y divertida.¹²

REFLEXIONES FINALES

Al inicio, antes de entrar a la EBC, conocía sólo la realidad de mi comunidad. Me doy cuenta de que los problemas son comunes en otros lugares. A través de la EBC he podido escuchar los problemas de otros [...].¹³

La idea del *bien común* es un concepto en construcción que es visto como: "El principio fundamental de que una persona junto con otra son capaces de entender los desafíos comunes, apoyarse mutuamente desde la comprensión de sus necesidades, potencialidades y vacíos, y así construir alternativas posibles y viables hacia un cambio positivo"¹⁴. Esta concepción se ha visto enriquecida por las distintas aportaciones de quienes han participado en la experiencia, ha sido el eje del trabajo de la EBC y se ha logrado transmitir a los jóvenes y adultos participantes, pues se observa en ellos un ánimo de trabajo orientado a la vida comunitaria; sus acciones tienen esa inspiración que toma en cuenta al otro. Cuenta Flor, una participante de la EBC de

12 Testimonio de Laura Escobar, facilitadora y coordinadora de la EBC, entrevista realizada en 2011.

13 Testimonio de Azucena, participante de la EBC, entrevista realizada en 2011.

14 Semblanza IDEAS Comunitarias, sin edición, 2011.

la generación 2010, cómo le ha ayudado ejercer la idea del bien común:

Me ha ayudado a entender a la gente [...]. Entenderlos y aceptarlos, ya que como seres humanos tenemos muchas necesidades y nos enojamos también. Por otro lado, también a partir de los talleres acá, yo he valorado más mi origen, mi cultura y mis creencias. Yo hice una propuesta y estoy haciendo programas de radio sobre la cultura triqui (rituales, aprovechamiento de recursos naturales). En lo laboral estoy haciendo como unir a los Comisariados de Bienes Comunales con los Presidentes Municipales, y a través de dinámicas que aprendí acá, las vamos a aplicar también; realmente ha habido mucha diferencia entre sus dos posturas y hemos avanzado poco a poco. También platico con los productores, que debemos compartir muchas cosas y aprendizajes. Yo aprendí mucho de eso en la EBC, de compartir todo, alimentos, conocimientos.

genas, que se han abordado anteriormente por otras experiencias.

Es importante reunarnos los que tenemos los mismos intereses y el mismo espíritu. Se comenta que como jóvenes no se debe perder la mentalidad de conservar la naturaleza, de amar la tierra. Seguir viéndonos a los ojos y conservar el bien común.¹⁶

La EBC, al propiciar el encuentro intergeneracional, ha contribuido al reconocimiento de la experiencia de los líderes comunitarios o de organizaciones por parte de los jóvenes, lo cual difícilmente sucede en el contexto comunitario.

66

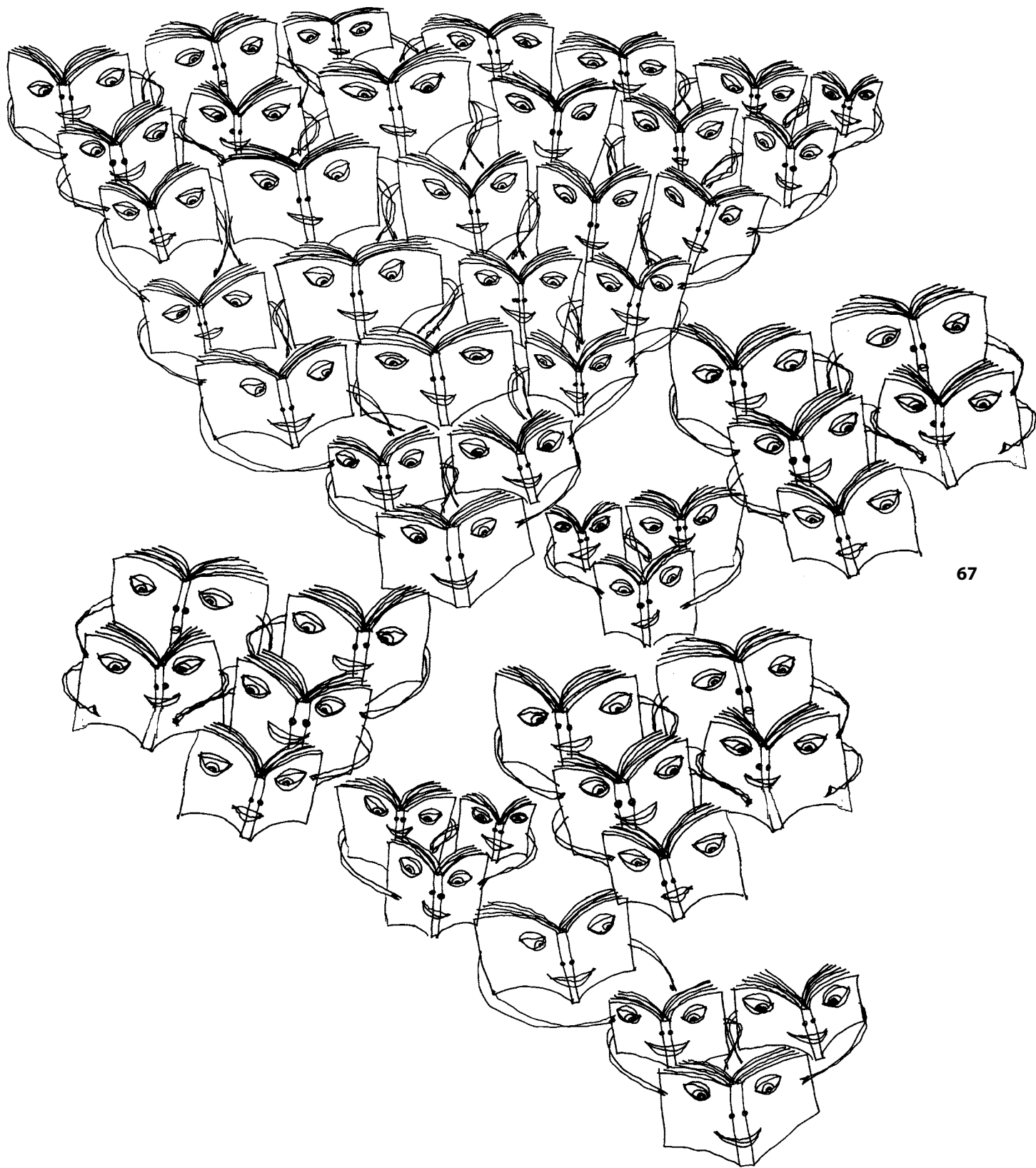
A diferencia de otras experiencias educativas, tanto del estado de Oaxaca como del país, la EBC no ha dirigido sus esfuerzos hacia la certificación o reconocimiento de su quehacer por parte del sistema educativo formal que existe a nivel gubernamental. Sin embargo, ha logrado comenzar a impactar a ese nivel, llamando la atención de algunas entidades, que han reconocido su aportación metodológica.

La aportación de la EBC hacia el trabajo educativo con jóvenes rurales destaca por su enfoque hacia la construcción de ciudadanía,¹⁵ a través de la formación en temas de liderazgo y construcción de consensos, así como en el tema de sustentabilidad. No se ha concentrado solamente en temas como equidad y derechos indí-

15 La ciudadanía, considerada como el ejercicio de derechos y obligaciones personales y colectivos, no sólo en un medio urbano sino también en el medio rural al cual pertenecen los participantes de la EBC.

16 Testimonio de participante de la EBC, entrevista realizada en 2011.





cesik

Laura Escobar Colmenares

Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom Sembrando la semilla de la educación totonaca



68

INTRODUCCIÓN

El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK) es una escuela que imparte educación de nivel medio superior. Está ubicada en la sierra norte de Puebla, en el municipio de Huehuetla, con población predominantemente tutunakú (totonaca). El CESIK no es un bachillerato o preparatoria común, es una propuesta educativa que “vive y respira”, pensada para los hermanos y hermanas tutunakús de este rincón húmedo de Puebla.

A 17 años de su creación, ha sido una opción educativa para los hijos e hijas, principalmente, de los miembros de la Organización Independiente Totonaca — agrupación que congrega a tutunakús de 11 comunidades de Huehuetla—, la que respalda a este bachillerato.

La designación de *Centro de Estudios* es por la visión de instituir los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y estudios universitarios); *Superiores*, porque se busca generar un modelo de educación universitario desde el pensamiento tradicional; *Indígenas*, por la apropiación y resignificación de la identidad originaria totonaca; *Kgoyom*, porque es la palabra totonaca para “pueblo antiguo”, término con el cual los abuelos tutunakús llamaban a la comunidad.

Actualmente es una experiencia de educación formal, ya que consiste en un sistema escolarizado de educación media superior que los y las jóvenes cursan por tres años para obtener un certificado que valida sus estudios a nivel bachillerato ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que les permite continuar estudios superiores en las escuelas adscritas a la SEP en México. A pesar de estar inserto dentro del sistema de la SEP, se distingue de otros bachilleratos porque en el CESIK impulsan una educación pensada en las necesidades de la comunidad, con relación al contexto, con una filosofía de “cuidar lo nuestro”, preservar la cultura, fomentar lo colectivo, lo comunitario, sembrando la semilla de la educación totonaca, combinando conocimientos y materias de los bachilleratos

oficiales, a la vez que desarrollan su propia currícula, revalorando y resignificando su cultura.

UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y CONTEXTO¹

El CESIK se ubica en la cabecera municipal de Huehuetla, en la sierra nororiental del estado de Puebla, en los límites con el estado de Veracruz, en la región conocida como Totonacapan. El municipio de Huehuetla colinda con los municipios de Olintla, Ixtepec y Caxhuacan, y con los municipios de Zozocolco de Hidalgo y Coxquiwik, en el estado de Veracruz.

Huehuetla pertenece políticamente al Distrito de Zacatlán, y se conforma de 10

1 Información basada en documentos en línea e investigación de campo. Documentos consultados:

Huehuetla [en línea], Sistema de Información e Indicadores Sociales, Secretaría de Desarrollo Social, Puebla <<http://www.sisols.puebla.gob.mx/descargables/MunicipalesPDF/HUEHUETLA.pdf>> [Consulta: 17 diciembre 2011].

Guajardo Rodríguez, K. E. *Análisis de representaciones en fotografías hechas por un grupo de jóvenes totonacos* [en línea], tesis Licenciatura, Departamento de Ciencias de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales, Universidad de las Américas Puebla, marzo de 2004, <http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/guajardo_r_ke/capitulo_4.html> [Consulta: 17 diciembre 2011].

Ortega Hernández, Alejandro y otros, "Transformación de la estructura agraria en un municipio indígena productor de café en un contexto de crisis. Estudio de caso en Huehuetla, Puebla, México" [en línea], en revista *Región y Sociedad*, vol. XXII, núm. 48, Colegio de Sonora, 2010, pp. 145-178 <<http://scielo.unam.mx/pdf/regsoc/v22n48/v22n48a5.pdf>> [Consulta: 19 diciembre 2011].

Cada una desde su trinchera. Cambios favorables en la vida de mujeres y sus comunidades, provocados por una intervención efectiva [en línea], Programa Convive y Fondo Proequidad, Instituto Nacional de las Mujeres, México, 2006, <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100787.pdf> [Consulta: 15 diciembre 2011].

Alvarado Méndez, Concepción y otros, "La comercialización de café en una comunidad indígena. Estudio en Huehuetla, Puebla" [en línea], en revista *Ra Ximhai*, vol. 2, núm. 2, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, Sinaloa, mayo-agosto, 2006, pp. 293-318 <<http://www.ejournal.unam.mx/rxm/vol02-02/RXM002000201.pdf>> [Consulta: 15 diciembre 2011].

comunidades y una Junta Auxiliar, estas son: Kuwik-chuchut, Francisco I. Madero, Xonalpú, Putlunichuchut, Cinco de mayo, Chilocoyo del Carmen, Chilocoyo Guadalupe, Leacaman, Lipuntahuaca, Putaxcat, San Juan Ocelonacaxtla y Huehuetla. Se encuentra a una altitud promedio de 540 metros sobre el nivel del mar; tiene un clima que varía de lo frío hasta el cálido húmedo con vegetación predominante de selva mediana subperennifolia.

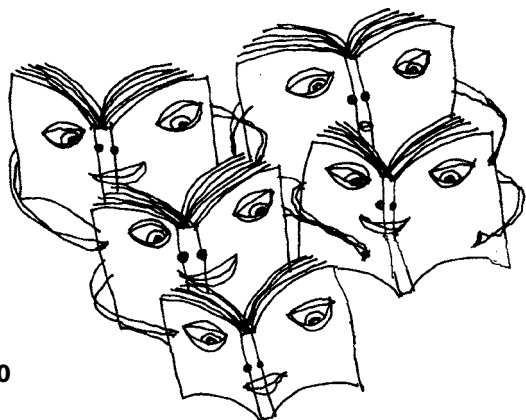
Las actividades agrícolas continúan siendo el sostén económico fundamental de las familias. Se produce maíz y café, principalmente para autoconsumo y venta, cultivados en minifundios y pequeñas propiedades.

Más de 90% de la población es indígena (totonaca en su mayoría y en menor proporción náhuatl). En la cabecera municipal se habla totonaco y español. La mayoría de la población indígena conserva su vestimenta tradicional, usada por hombres y mujeres de edad adulta.

El municipio cuenta con los servicios básicos de educación (alrededor de cincuenta escuelas de todos los niveles, hasta profesional, con la creación de la Universidad Intercultural de Puebla, ubicada en Lipuntahuaca). En la cabecera municipal hay dos escuelas que imparten educación media superior (bachillerato general): el Colegio Agustín Melgar, perteneciente y auspiciado por la SEP, y el CESIK, catalogado como escuela privada. También está establecido el Centro SICOM (Sistema de Información y Comunicación), el cuál ofrece cursos para adultos en formación para el trabajo, y hay un Centro Comunitario de Aprendizaje (promovido por el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey). Se encuentra también una oficina regional de la Co-

misión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que cuenta con biblioteca.

Existen servicios de salud (clínicas) y viviendas con drenaje y luz eléctrica (aunque no todas las familias tienen acceso a estos servicios). Las vías de comunicación son, en su mayoría, caminos de terracería. Hay servicio de internet y telefonía satelital y celular en la comunidad (esta última de forma limitada).



70

EDUCACIÓN ¿PARA QUIÉNES?

La Organización Independiente Totonaca y el CESIK

Al hablar del CESIK es obligado referirse a la Organización Independiente Totonaca (OIT). La OIT se conforma como Sociedad de Solidaridad Social en julio de 1989, después de un trabajo de base de más de cinco años, generado a través de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB's), creadas en diferentes comunidades de Huehuetla con la participación de más de 36 catequistas y párrocos: Martín Aurelio, Samuel Rodríguez, Félix Cano, P. Salvador Báez, P. Mario Pérez, y otras hermanas en nueve comunidades; tres o cuatro catequistas en cada comunidad pasaron del proceso pastoral al proceso social, promoviendo la organización de las comunidades totonacas para defender sus derechos y exigir justicia.

La OIT se forma para frenar una ola de violencia en la comunidad y la región, detener robos, asesinatos y derrocar cacicazgos. Lo principal era reivindicar lo indígena, desde diferentes vertientes de trabajo: cultura, salud, medicina, educación, vivienda; se llevaban a cabo encuentros donde se reflexionaba sobre la educación y el planteamiento de una "educación desde nuestra cultura".

Había muchos problemas en las comunidades totonacas, había amenazas, asaltos, a veces mataban a los totonacos, a los que vendían sus productos, su café. De regreso a sus comunidades los atacaban en el camino [...]. Los catequistas en las comunidades empezaron a organizar a la gente, porque había mucha injusticia en el municipio de Huehuetla... Se empiezan a formar los grupos, no fue por su gusto que se empezó a organizar la gente, sino por la gran amenaza [...], de ahí se formó la organización, que nace en 1989, pero el proceso inició desde el 80.²

Ese 1989 fue crucial para Huehuetla: mediante elecciones democráticas el representante indígena ganó la presidencia municipal. Era la primera vez que había un gobierno indígena, lo que representó la oportunidad para los totonacos de recuperar el poder de su comunidad y de iniciar de una forma legitimada el "impulso de iniciativas donde lo indígena era antes que lo mestizo".

En este sentido, la OIT también adquiere mayor legitimidad, ya que muchos de sus miembros apoyaban al representante indígena y este a su vez formaba parte de la organización.

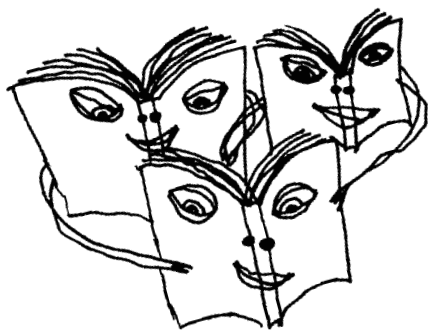
En el transcurso de 1993 y 1994 continuó el gobierno indígena en el municipio. Fue

² Testimonio recogido en entrevista colectiva a miembros de la OIT, Huehuetla, Pue., realizada por Laura Escobar en 2011.

entonces que se comenzaron a promover los programas de alfabetización en totonaco, conjuntamente con el bachillerato, invitando a jóvenes tutunakús que hablaban su idioma a involucrarse en estas actividades. El gobierno indígena no era bien visto por los mestizos, mucho menos cuando se comenzó a tomar en cuenta a los jóvenes indígenas como estudiantes del bachillerato, porque la población mestiza no quería que los jóvenes totonacos estudiaran en la misma escuela que sus hijos.

Los padres mestizos exigieron a la directora del bachillerato que los jóvenes indígenas salieran de la escuela. Ante la negativa, decidieron tomar el plantel. La situación se agravó y al no tener solución para este conflicto, la SEP optó por cerrar el bachillerato.

En 1994, aún con el gobierno indígena en el ayuntamiento, al ver que el municipio estaba a punto de quedarse sin enseñanza de nivel medio superior por el cierre del bachillerato oficial, los tutunakús, particularmente los miembros de la OIT, empezaron a reflexionar sobre la situación de esta escuela: sí educación, pero ¿para quiénes?, se plantearon —antes del conflicto esto no se había pensado. Con el acompañamiento de los sacerdotes, esta reflexión empezó a tener mayor resonancia. El cierre del bachillerato oficial les dejó clara la importancia de formar a jóvenes totonacos desde una visión de lo propio, de lo tutunakú y desde la vida comunitaria.



El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK) surge en 1994 bajo condiciones difíciles, impulsado por la OIT y apoyado por el ayuntamiento indígena.

La educación se impartía en un solo sistema, se trata de que los alumnos se castellanicen, que aprendan el español y que dejen en el olvido toda la cultura, la vestimenta, la lengua. Uno va a la escuela y tienes que dejar de hablar eso que hablas [...]. 'Eso no sirve, aquí vienes a aprender el español' [...]. En nuestro municipio no existía el nivel medio superior, los hijos de nuestros hermanos totonacos tenían que ir a Zacapoaxtla, tenían que ir a Jonotla, a otros municipios de la región para poder más o menos prepararse. La organización vio esa gran necesidad de que los hijos de los socios, de los simpatizantes de la organización, que había que prepararse, prepararse para algo, para defender sus derechos, el derecho a la educación, el derecho a la lengua, el derecho a la vestimenta...³

71

El Consejo de Ancianos, los miembros de la OIT y la comunidad eclesial reflexionaron sobre la necesidad de que los indígenas y los pueblos sean los sujetos que transformen su realidad y su situación de marginación y pobreza. A esto se sumó la intención de la organización de reivindicar la identidad totonaca. "Ser totonaco no es sinónimo de retraso o que los pueblos originarios no podamos resolver la situación en la que estamos", menciona Antonio Méndez García, director del CESIK.

Las vertientes de trabajo de la OIT se relacionan con la cultura, la salud y la educación. Cada aniversario de la organización se realizaban encuentros de los pueblos indios, donde también se platicaba sobre la situación en las escuelas, que la educación dada no era acorde a lo que se estaba

³ Ídem.

viviendo como comunidad, ya que había mucha discriminación, castellanización, destierro de la lengua y de la vestimenta tradicionales, y empezó a nacer la idea de realizar el sueño de una educación diferente, con una visión desde la cultura.

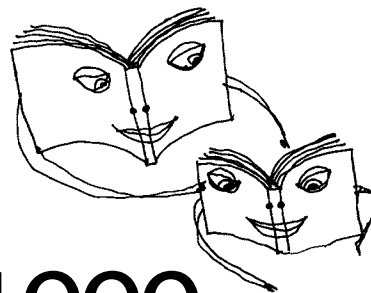
Empezamos a ver las necesidades de la organización, del pueblo. Aquí la gente de las comunidades, muchos jóvenes que salían de la primaria, los que salían de la telesecundaria, ya no podían continuar sus estudios, porque exigían sus uniformes, exigían alguna cooperación. La gente de aquí todos son campesinos, son productores de café, de maíz [...], son pequeños propietarios y no cuentan con recursos a la mano para que continúen sus estudios los jóvenes [...]. La organización buscó la forma en cómo tenían que hacer para apoyar a esos jóvenes, para que pudieran seguir estudiando, para que tengan preparación. Los de las comunidades se decía que como eran hijos de los campesinos, podían seguir trabajando en el campo, para ellos no había las puertas o el camino para que continúen su preparación, su formación.⁴

72

Así decidieron retomar el bachillerato de la localidad, enfrentando la negativa de la SEP para reasignar el reconocimiento de validez oficial. El 13 de septiembre de 1994 iniciaron las clases del CESIK, pero sin contar con la validez de la SEP. En esta necesidad apremiante de que el bachillerato se constituya como una escuela oficial, solicitan apoyo al Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en ese momento dirigido por Gabriel Salom, institución que los apoyó adjuntándolos como un plantel B de la Preparatoria que funcionaba en el CESDER —esta preparatoria, a su vez, contaba con el reconocimiento de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).

4 Ídem.

MOMENTOS CRUCIALES EN LA HISTORIA DEL CESIK



1999

Dejan de tener el apoyo del ayuntamiento, situación que también afectó a la OIT. Los párrocos se movieron de las comunidades iniciales y eso dificultó que continuaran promoviendo y asesorando a la organización y al CESIK.

1999-2001

Los maestros que se quedaron impulsaron otros procesos, fuera de la escuela, y empiezan a involucrarse en talleres de formación en derechos, en la organización, a hacer faenas, a trabajar en las parcelas y comienzan a llegar otras personas: académicos, investigadores, que empiezan a dar clases en el bachillerato.

1999-2005

Algunos jóvenes de Huehuetla egresados del CESIK salen de su comunidad para formarse a nivel profesional.

2005-2008

Los jóvenes profesionistas que recientemente habían regresado a su comunidad, brindan acompañamiento al bachillerato y participan como profesores.

2008

Se da un nuevo resquebrajamiento, por conflictos al interior del CESIK. Se exige la salida del director que había estado varios años al frente de la escuela. El cargo es ocupado por Antonio Méndez, un joven egresado del mismo CESIK, nombrado por la OIT y el Comité de Padres de Familia y avalado por la BUAP, la Secretaría de Gobernación y el Programa Oportunidades.

2011

El Consejo Directivo quedó conformado por jóvenes, tres de ellos ex alumnos del CESIK, con la tarea de que la juventud reestructure el proceso educativo y continúe impulsándolo.

EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CESIK

Ante la necesidad de contar con el reconocimiento oficial y su respectiva clave, en el CESIK se apropian de la currícula propuesta para los bachilleratos adscritos a la SEP, teniendo la oportunidad de integrar otras materias acordes al contexto cultural de la región y la cosmovisión indígena.

Los objetivos

El plan educativo del CESIK establece:

- **Brindar educación** de nivel medio superior acorde a las necesidades y condiciones imperantes en el municipio de Huehuetla y la región para la revaloración, preservación y desarrollo de la comunidad.
- **Capacitar** a los alumnos en habilida-

des académicas, artísticas, humanísticas y productivas que les permitan emprender proyectos para el desarrollo comunal-regional.

- **Impulsar y revalorizar** el trabajo comunitario, difundiendo su importancia como transformador de la realidad social, productiva e intelectual.
- **Mejorar las condiciones de vida**, impulsando desde el proyecto educativo la conservación de su cosmovisión totonaca y la utilización adecuada de recursos naturales, la tecnología para la obtención de satisfactores, la implementación de cultivos orgánicos (rechazando los transgénicos) y el manejo de unidades productivas.
- **Dotar al estudiante** de la ciencia, métodos y técnicas, que le permitan desarrollar sus cualidades, habilidades y capacidades para adquirir una formación completa que responda a las necesidades del Totonacapan, ante el proceso globalizador, accediendo a otros niveles educativos en la región e instituciones de educación superior en el país.

Procesos

Unos años después de su creación, en 2002, el CESIK se anexa a la BUAP. "No se consideraron las implicaciones, los costos, todo lo concerniente a la administración", comenta Pablo Ramírez, miembro del Consejo asesor y profesor del CESIK, pero esto les permitió contar con una clave por parte de la universidad como plantel educativo y, por tanto, la posibilidad de que los y las jóvenes cuenten con un certificado de educación media superior con validez dentro del sistema educativo oficial mexicano y, si lo desean, continuar sus estudios a nivel profesional.

El espacio que brinda el CESIK es para crear e impulsar educación para los y las totonacas, generando un proceso educativo comunitario, alternativo, desde una educación originaria, donde la pedagogía principal sea “pensar en el otro, crear comunidad, aprender juntos y tomar decisiones de manera colectiva. [...] Estamos desestructurando, creando un espacio de opinión, pensando en la comunidad...”⁵

En el bachillerato estudian jóvenes entre 14 y 19 años, y hasta de 25 años; hombres y mujeres provenientes de diferentes comunidades del mismo Huehuetla y otros municipios de la región, como Olintla, Vicente Guerrero, Ixtepec y Cuetzalan. Ahora tienen un alumnado de 40 personas en los tres grados, de los cuales 11 son hombres y 29 mujeres.

74

Materias

Dado que es una escuela donde se imparte educación a nivel bachillerato, se imparten las materias de acuerdo al plan de preparatoria de la BUAP. Éstas son:

biología
matemáticas
química
literatura
historia de la sociedad mexicana
economía
orientación educativa
informática
lenguaje
arte

Aunado a estas materias, se colocan otros temas en la currícula, que parten de la necesidad de compartir la cosmogonía comunitaria y preservar la identidad indígena y, a la vez, brindar herramientas a los y las

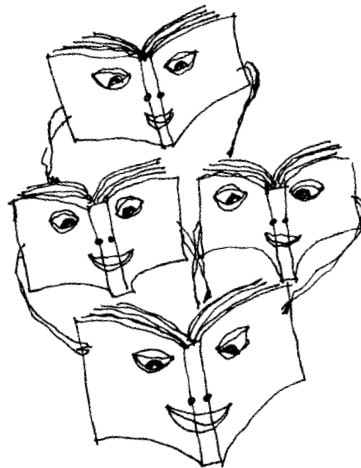
⁵ Testimonio tomado de entrevista colectiva con el Consejo Directivo del CESIK, Huehuetla, Pue., realizada por Laura Escobar en 2011.

jóvenes para que estén mejor preparados en su contexto, y sobre todo que la parte cultural adquiera relevancia. Las materias propias son:

- Filosofía y espiritualidad indígena
- Derecho indígena
- Etnoagricultura
- Lengua Totonaca
- Taller de cooperativas
- Organización y acción comunitaria
- Medicina tradicional*

No es que exista una ruptura total entre los conocimientos occidentales predominantes en la currícula oficial, ya que también buscan vincular estas materias con las que proponen como más apropiadas a su contexto y necesidades, para que se genere un modelo adecuado para la comunidad.

[...] Se trata de vincular estas dos materias (las oficiales y las propias), estas dos formas; por ejemplo, aquí hay una materia que se llama derecho indígena, lo tratamos de vincular con ética y valores; medicina [tradicional], con algo que ellos meten en su currícula como propedéutico y está más enfocado a la salud [...], matemáticas, física, cálculo, todo eso, todavía no [lo] logramos vincular...⁶



* En el presente año, 2011, no se está impartiendo esta materia, debido a que no cuentan con personal que pueda cubrirla, en este caso, un médico tradicional totonaco.

⁶ Testimonio tomado de entrevista colectiva con el Consejo Directivo del CESIK, 2011.



Método pedagógico

Su método pedagógico hace referencia a tres ejes, a tres espacios diferentes:

- Observar** —● Ver
Pensar —● Teorizar
Acción —● Actuar

Muchas de las bases de su pedagogía descansan en la Educación Popular, en la Teología de la Liberación y en la Pedagogía de la Praxis, con una epistemología desde la comunidad.

El trabajo del CESIK con los y las jóvenes es buscar el arraigo y el vínculo con la comunidad, desde el ambiente escolar ir encontrando el espacio de opinión y análisis, donde “los muchachos y nosotros aprendamos juntos, que en las clases no sólo hable yo, sino que los muchachos también participen y tomen decisiones y que piensen en la comunidad y no desde una visión individualista”.⁷

Desde lo comunitario, vincular el conocimiento local con la cultura, como es el caso de la impartición de materias alternas, como Etnoagricultura, donde se ve la agricultura desde la cosmovisión totonaca: “No hay un agrónomo impartíendola, sino un hermano totonaca que tiene la formación práctica, al igual que las clases de totonaco, no es un lingüista [...] sino alguien que sabe el idioma y tiene la experiencia...”.⁸

Por otra parte, promueven viajes de estudio y de intercambio en los cuales conocen otras comunidades de la región, conviven con otros jóvenes, conocen sus celebraciones, intercambian experiencias y conocimientos.

Las materias alternas se abordan generalmente como taller participativo: “Aquí la clase no sólo la viene a dar el maestro, que viene se sienta y te dicta; la clase son los alumnos. Los maestros nos empiezan a guiar por el camino, todos tenemos que participar, no nada más el que está enfrente de la clase, sino que todos participamos por igual”.⁹

La forma de impartir las diferentes materias varía de acuerdo al profesor o profesora, pero muchos de ellos se apoyan en contenido en lecturas complementarias, materiales audiovisuales, el mismo entorno como espacio de aprendizaje y se promueve el trabajo en equipos y en parejas.

Otra herramienta pedagógica es la investigación. Los alumnos y alumnas realizan diversas investigaciones, principalmente con lo relacionado a la cultura local. Hacen entrevistas, platican con otras personas de la comunidad y consultan libros, para conocer más de su comunidad y de otras comunidades de la región.

Una forma de impulsar la participación de los jóvenes y la toma de decisiones participativa es la Plenaria, forma en la que los jóvenes de los tres grados dialogan y deciden sobre diferentes temas que atañen a las actividades dentro del bachillerato. En estas plenarias discuten sobre sus

7 Ídem.

8 Ibídem.

9 Testimonio tomado de entrevista colectiva con alumnos y alumnas del CESIK, Huehuetla, Pue., realizada por Laura Escobar en 2011.

necesidades y pueden planear de forma conjunta algunas actividades que realiza todo el bachillerato, por ejemplo, los viajes de estudio.

Muchos de los jóvenes que estudian actualmente en el CESIK coinciden en que es una escuela diferente, porque no les piden uniforme, pueden hablar totonaca, pueden usar su vestimenta tradicional y peregrinar al Kgoyomachuchut¹⁰ y hacer la oración de los cuatro rumbos, revalorando la cultura y rescatando las tradiciones y costumbres.

Las otras preparatorias exigen mucho en lo económico, te hacen gastar, ahí estudian los del centro, y discriminan a las personas que son de otras comunidades, esa convivencia a mí no me gusta, por eso decidí venirme para acá. [...] Aquí te dan confianza, puedes venir vestida de huarachitos, en otras escuelas del gobierno no, porque te hacen ponerte a fuerza calzado, a fuerza vestir el uniforme y te prohíben hablar dentro del aula el totonaco [...].¹¹

76

El CESIK tiene vínculos con la Unión Indígena Totonaca Náhuatl (conocida como UNITONA, formada por el trabajo de base eclesial, al igual que la OIT), con organizaciones estudiantiles de la UNAM, con alumnos de la BUAP, que apoyan en la impartición de clases, intercambian experiencias con el Centro Náhuatl de Educación Media Superior “Cuauhtlatatzin” (CENES-CU), escuela hermana que se encuentra en Tzicuilan, Cuetzalan. Los apoyan también la Red de diversos trabajos —Redta— y la Liga Estudiantil Democrática.

La participación de padres y madres de familia es a través del apoyo económico

para el sostenimiento de la escuela, asistencia a reuniones mensuales para tomar decisiones sobre asuntos escolares (como en el tema de los viajes de estudio e intercambio o el mantenimiento de la escuela); colaboran, además, en las faenas y trabajos que la escuela necesite.

La participación de la comunidad es diferenciada, ya que en el CESIK participan principalmente los hijos e hijas de miembros de la OIT, indígenas totonacas todos ellos¹²; los mestizos¹³ asisten al otro bachillerato, al oficial, lo que hace que existan opiniones encontradas en el tema:

Pues hay de todo realmente, hay personas que dicen que es un buen espacio donde los jóvenes realmente se están formando [...], como a su forma de vida, de sus casas, y en ese sentido ven este espacio como algo que se contrapone a las escuelas oficiales. Algunos dicen ‘es que yo mando a mi hijo aquí porque veo que no piden uniforme’, que no piden esto, que no piden aquello, pero más que esta cuestión de no querer pagar, tiene que ver más con que se rescate esa cuestión de la lengua y que trabajamos en el campo y eso, que son cosas que luego nos da mucho gusto, porque cuando les comentamos eso nos dicen que qué bueno que estamos haciendo eso, porque si no estuviera en esta escuela no lo haría [...]. Esto hemos escuchado, como la parte buena. Sin embargo, llegamos a la parte negativa, que luego la gente

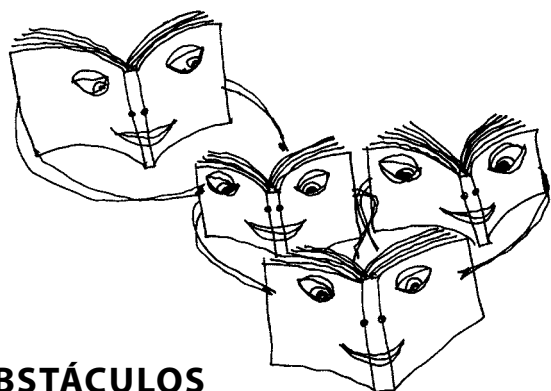
12 No es que el CESIK sea un bachillerato “exclusivo” para indígenas, pero sí es una escuela donde la identidad indígena es lo importante y es lo que se promueve con la inclusión de las materias propias. Como ya se ha mencionado, el bachillerato prevalece por la necesidad de resignificar la vida indígena después de años de sometimiento. Una consigna de la OIT es: “Si con el nombre de indios nos humillaron y explotaron, con el nombre de indios nos sublevaremos y liberaremos”, esta frase adquiere mayor relevancia en el planteamiento de la propuesta educativa, siendo esta la forma de hacerle frente al sistema hegemónico y sobre el que se ha construido y se desarrolla la educación.

13 La designación de “mestizo” que hacen los totonacos se refiere principalmente a las personas que desdennan lo indígena, que en sus actos menosprecian la cultura local.

10 Cerro sagrado tutunakú.

11 Testimonio tomado de entrevista colectiva con alumnos y alumnas del CESIK, 2011.

dice que tiene que ver más con una cuestión política, porque al final de cuentas el CESIK, en su posición por el proceso educativo, trata de crear conciencia, que los jóvenes recuperen esta conciencia histórica que permite comprender mucho mejor el presente, por qué estamos tan pobres, tan marginados, tan así. [...] Entonces, qué dice la gente, pues que somos alborotadores, que estamos aquí por una cuestión partidista [...], como había cierto choque, cierta confrontación, nosotros en nuestra palabra, en nuestro accionar pues dijimos: 'esta escuela no es de [ningún] partido', primero, porque ahí están abiertas las puertas a quien quiera, siempre y cuando tenga esa mentalidad de respetar a las personas como sujetos, como personas que pueden construir por ellas solas y hacer lo que necesitamos, un mundo mejor, un mundo igualitario.¹⁴



OBSTÁCULOS Y PROBLEMÁTICAS

El CESIK ha pasado por varias crisis, por momentos de quiebre que han puesto en riesgo la permanencia del proyecto del bachillerato, que van desde la falta de recursos hasta la muerte de personas que lo sostenían, como fue el caso de la defensora de los derechos humanos, Griselda Tirado¹⁵.

¹⁴ Entrevista a Antonio Méndez García, director del CESIK, Huehuetla, Pue., realizada por Laura Escobar en 2011.

¹⁵ El 6 de agosto de 2003 fue asesinada Griselda Tirado Evangelio, en Huehuetla. Fue integrante de la OIT, quien impulsó la creación del CESIK. Tomado de Hernández García, M. G., *Los caminos de la Resistencia Indígena en la Sierra Norte de Puebla*, tesis Licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2009.

Se han enfrentado a las críticas de algunas personas de la comunidad, que no reconocen al CESIK como una escuela pertinente y propia a las necesidades de los jóvenes, así como a conflictos internos, en 2008, provocados por el director del bachillerato designado en ese momento, generando una fragmentación en la escuela.¹⁶

No cuentan con recursos económicos por parte de la SEP, debido a que están registrados como escuela particular, esto los lleva a buscar financiamiento ante fundaciones y organizaciones. La escasez de recursos financieros les impide hacer mejoras a las instalaciones y equipos; los maestros, por ejemplo, no tienen un salario, están por voluntad, como un servicio. Hay carencia de personal y por ello la impartición de algunas materias está supeditada a que exista una persona que pueda darla de manera voluntaria, sea prestador de servicio social de alguna escuela externa o una persona de la comunidad.

Los mismos estudiantes reconocen las carencias del bachillerato, coinciden con la percepción de los maestros y la directiva de que hace falta mayores recursos, de infraestructura y materiales. Todos coinciden en la necesidad de contar con más apoyo.

Relacionado al contenido educativo, por la necesidad de tener el reconocimiento oficial de los estudios, están obligados a cumplir con la normatividad del sistema

¹⁶ Edmundo Barrios Marbán fungía como director del CESIK en 2008. Se le señaló por desacatar acuerdos definidos en Asamblea de la OIT y del CESIK, por mal manejo de recursos económicos y poca transparencia de sus acciones, sobre todo en 2007, "provocando el choque, desprestigio y amotinamiento al interior de la comunidad escolar en contra de los asesores y miembros del CESIK", así lo indicaron en el comunicado publicado por los "Jóvenes Asesores del CESIK" (en su mayoría miembros actuales del Consejo Directivo del bachillerato) el 8 de febrero de 2008 que se dio a conocer en el blog <http://kgoyomcesik.blogspot.com/> y otros medios de comunicación.

educativo formal, afrontando la necesidad de cubrir ciertos requisitos curriculares, lo que les lleva a adaptar su propuesta curricular entre las materias impuestas y las que ellos han desarrollado. Ante ello, la metodología y el enfoque educativo genuinos no son reconocidos y sólo les queda incorporarlos como contenidos extras del bachillerato.

El CESIK tiene la necesidad de forjar una educación desde la visión indígena, desde la cual los jóvenes aprendan y reafirmen su identidad tutunakú, fortaleciendo así su cultura y vida comunitaria. Para lograrlo desarrollan otras materias que incluyen en la currícula escolar —aunque no sea considerado por el sistema oficial. La impartición de otros temas y materias es lo que brinda al CESIK una diferencia sustancial con relación al otro bachillerato. Sin embargo, el diseño de nuevas materias y su inclusión a una currícula oficial se ve imposibilitada, ya que el sistema no da la oportunidad de que cada escuela o comunidad tenga su propia educación, si no existe un órgano regulador que permita o valide estos temas como importantes para la formación de jóvenes en la educación media superior.¹⁷



17 Los asesores del CESIK ven importante el reconocimiento y validez por parte de la SEP de los estudios de bachillerato, como una forma de darle a sus jóvenes la posibilidad de continuar formándose en otras escuelas de nivel superior y poder así regresar a su comunidad con otro tipo de conocimientos que les permitan contribuir al bienestar de Huehuetla.

LOGROS

Uno de los mayores logros del CESIK es que “su corazón siga latiendo”, que el proceso se mantenga vivo, aun con todas las dificultades: “Se ha mantenido el proceso, a pesar de los quiebres, porque hay una raíz más profunda que lo sostiene [...]”¹⁸

Desde que se fundó, han egresado 13 generaciones, en promedio 15 alumnos por generación. Los egresados han ocupado cargos y servicios en el pueblo, han iniciado la formación de cooperativas que les permiten generar sus propias fuentes de empleo. Algunos jóvenes continúan sus estudios en la universidad (alrededor de 30% estudia una carrera), otros jóvenes permanecen en la comunidad, trabajando en el campo o bien incorporándose a proyectos de organizaciones civiles, organizaciones comunitarias o de instituciones de gobierno, como Niños Totonacos, el Consejo Nacional de Fomento Educativo, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, en el Juzgado indígena, también como profesores en el CESIK, actualmente hay 6 maestros que han sido alumnos.

El CESIK ha dado frutos. Antes no teníamos personas preparadas, ahora los compañeros están trabajando directamente, por ejemplo, con esta institución [el Juzgado Indígena de Huehuetla] ya podemos contratar a los muchachos de las comunidades, ya no tenemos que buscar a otras personas [...]. Queremos a más jóvenes profesionistas preparados, que tienen que regresar [a Huehuetla]...¹⁹

18 Testimonio tomado de entrevista colectiva con el Consejo Directivo del CESIK, 2011.

19 Entrevista con miembros de la OIT, 2011.

APRENDIZAJES

Algunos de los y las jóvenes tienen que caminar hasta dos horas para llegar al bachillerato, pero esto no es un impedimento porque valoran lo que aquí aprenden y comparten, y tienen sueños de continuar estudiando: Mateo quiere estudiar música, Lola quiere estudiar enfermería, Ailyn también quiere estudiar enfermería y Guadalupe quiere ser maestra. Muchos de los y las jóvenes manifiestan deseos de continuar sus estudios profesionales y a algunos otros les gustaría permanecer en su comunidad trabajando.

Los alumnos y alumnas del CESIK, reconocen varios aprendizajes que han adquirido durante sus estudios en este bachillerato, en sus propias palabras²⁰:

- “Conocer nuestra identidad”.
- “Aceptarnos tal y como somos”.
- “Practicar y fomentar las tradiciones y costumbres”.
- “Trabajar en equipo”.
- “Tener más confianza”.
- “Compartir cosas”.
- “Dirigir una plenaria”.
- “Participar”.
- “Conocer el pueblo y otras comunidades”.

Los propios maestros y maestras reconocen aprendizajes a nivel personal:

[...] Aprender a dar clases y desarrollarme en público, ver que los muchachos aprenden, que hay interacción, convivencia entre generaciones [...].

“Leer circunstancias y respetar procesos, aprender a vivir el concepto de comunidad, resignificando la vida indígena, hay algo vigente, es bonito, pero está lastimado,

construir una colectividad, respetar y conocer otros procesos, retomar la cultura y decir ‘esto es nuestro’, aprender a sufrir y a reír aquí [...].”²¹

“[...] He aprendido a trabajar en equipo, algo que antes no hacía. Antes, lo primero que hacía cuando veía problemas era ‘vámonos de aquí’, como ahora dicen los jóvenes [...], y como aprender a eso de la crítica constructiva, es lo que yo podría decir. Y me ha servido también como para acercarme más al pueblo, es eso sin lugar a dudas.”²²

Esto ha implicado que los maestros reconozcan un crecimiento como personas, fortaleciendo la toma de decisiones, la responsabilidad, la independencia, provocando un cambio de actitud.

[...] En el CESIK nos enseñan a despertar, nos enseñan a investigar, nos enseñan a involucrarnos en los problemas de nuestras comunidades.

Ex alumno del CESIK

A la juventud le toca la responsabilidad, la tarea de ir empujando esto, somos el Consejo Directivo, somos puros chavos, no sabemos mucho, lo que sí sabemos es que estamos juntos en esto. No estamos aquí de gratis, sino es un fruto histórico del proceso de la OIT.

Maestro y miembro del Consejo Directivo del CESIK

[...] El CESIK es una realidad, es algo palpable, es algo que ha estado produciendo, a pesar de las necesidades, a pesar de las carencias que tiene, y es una oportunidad muy grande para nuestros hermanos, para los jóvenes indígenas. Creo que con el CESIK se demuestra y se hace patente que realmente nosotros

20 Testimonios tomados de entrevista colectiva con alumnos y alumnas del CESIK, 2011.

21 Testimonio tomado de entrevista colectiva a profesores del CESIK, Huehuetla, Pue., realizada por Laura Escobar en 2011.

22 Entrevista al Director del CESIK, 2011.

podemos tomar en nuestras manos nuestra educación, una educación más comunitaria, sobre nuestras experiencias, algo acorde a nuestra cultura totonaca, creo que es una realidad, [...] que estamos construyendo bases para la educación...

Ex alumno del CESIK,
miembro de la OIT



RETOS

Los retos que tiene el CESIK son de diversa índole, van desde lo material a aspectos que se relacionan con la visión. Cabe mencionar los siguientes:

- **Mantenimiento** del edificio del CESIK y mejora de las instalaciones.
- **Hacer un albergue** donde los jóvenes de otros municipios puedan estudiar y quedarse en Huehuetla y atender a más jóvenes.
- **Consolidar** una educación acorde a la realidad, con autogestión y autonomía. El camino es la búsqueda de una educación alternativa y la aspiración es crear su propio programa curricular.
- **“Que el CESIK siga siendo** un espacio para que los jóvenes que tengan el corazón para ser sujetos [que puedan] transformar su realidad y su vida comunitaria”.²³

A largo plazo, visualizan la pertinencia de contar con los diferentes niveles educativos, desde el preescolar hasta nivel profesional y consolidar una “educación originaria”.

CONCLUSIONES

El proyecto educativo del CESIK ha pasado por diferentes momentos, muchos de ellos de gran dificultad, pero a más de 15 años de funcionar como el bachillerato para la población totonaca, continúa vigente y en constante lucha, enfrentándose a la necesidad y dificultad de contar con validez ante el sistema oficial educativo mexicano, a la par que defiende su propia currícula, con la convicción de consolidar una educación armónica con la vida comunitaria y la cosmovisión totonaca.

El reconocimiento de los problemas y las dificultades da la pauta para identificar aprendizajes, que muchas veces tocan la parte personal e íntima de quienes participan en este proyecto, cambiando su vida con tal de sostenerlo. La suma de otros actores al fortalecimiento de la propuesta educativa también adquiere relevancia, ya que la vinculación y la articulación de diversas instancias y personas (de universidades, organizaciones) han hecho posible que el CESIK siga vivo. También es importante la credibilidad y legitimidad de organizaciones indígenas comunitarias, como la OIT y la UNITONA, que respaldan este esfuerzo y que sin su apoyo muchos de los logros no habrían sido posibles, partiendo desde la creación de la escuela.

La experiencia del CESIK expresa la necesidad cada vez mayor de contar con programas escolares que sean más acordes a la realidad y al contexto comunitario, de esto depende en gran medida la preservación de las culturas originarias. Se necesitan planes educativos que consideren las necesidades de aprendizaje propias de cada comunidad, así como formas más incluyentes de impartir y compartir educación, que promuevan la participación de jóvenes y

el cumplimiento de su derecho a la educación. El Estado debe reconocer estas iniciativas, brindando los apoyos necesarios para su implementación y desarrollo, pero respetando su estructura y autonomía, sin subsumirlo en el sistema educativo donde se corre el riesgo de, poco a poco, permitir que se desdibuje.

La necesidad de ser reconocido por la SEP es un elemento que el CESIK y los actores que impulsan esta propuesta deberán replantearse. Hasta cuándo debe ser una prioridad, considerando que si bien trae consigo ciertas oportunidades, trae también limitantes, pues la currícula propia no tiene un reconocimiento, por lo que se hace necesaria una revisión de los beneficios sustanciales que conlleva.

Las instalaciones del CESIK son conocidas como “el granero”, porque ahí se almacenaban los granos que los abuelos tutunakús cosechaban colectivamente; haciendo una analogía, ahora el CESIK forma a los y las jóvenes que son semillas fértiles, que germinarán y crecerán dando sus frutos a su comunidad: sus conocimientos, su trabajo, su experiencia, su palabra, su corazón y su vida.



Luna Llena

Arenys Santiago M.

Centro de Iniciación a la Partería de Oaxaca

Nueve Lunas, SC

En el otoño de 2005, Cristina Galante y Araceli Gil escribieron un artículo en la revista especializada *Midwifery Today* en el que describen el proyecto Luna Llena:

Este artículo se escribe como una celebración del comienzo de un sueño, 'Luna Llena', esperado por mucho tiempo, y es sobre todo el deseo de hacer vivo algo en lo que creo realmente y que forma parte de mi vida. Está dedicado a todos y todas las parteras tradicionales de Oaxaca y México que en sus lejanas comunidades han acompañado a las mujeres y dado la bienvenida al mundo a seres de maíz, barro y canto. A esas mujeres, que en medio de la noche recibieron de la Luna y los dioses fuerzas para seguir adelante, como lo hicieron desde hace miles de años nuestros antepasados indígenas.¹

82



El texto era una invitación a este flamante proyecto de Centro de Iniciación a la Partería, que se gestaba a la luz de la organización Nueve Lunas, para el aprendizaje y formación de parteras en el estado de Oaxaca. Varios años después de este pronunciamiento, Luna Llena ha graduado a la primera generación de jóvenes parteras. La segunda generación ya se encuentra en proceso de formación.

¿POR QUÉ LUNA LLENA?

Yo soy Lizbeth, [...] vengo de la comunidad de San Miguel del Puerto, ubicada en la costa. ¿Por qué estoy aquí? Porque quiero, porque en mi comunidad no hay parteras, y pues yo quiero aprender para serlo.²

La partería al interior de una comunidad —sobre todo en un entorno indígena— tiene que ver con la asignación de tareas a especialistas cuya labor consiste en asistir y acompañar a las mujeres en las actividades relacionadas con la gestación y el parto; pero en el sentido coloquial, la partería implica un reconocimiento a la forma en que nacemos:

1 Galante, María Cristina y Araceli Gil, Luna Llena. *Centro de Iniciación a la Partería en Oaxaca* [en línea], publicado originalmente en inglés en *Midwifery Today*, Issue 75, otoño de 2005 <http://midwiferytoday.com/articles/luna_llenas.asp> [Consulta: 10 diciembre 2011].

2 Testimonio de Lizbeth, estudiante de la segunda generación del Centro de Iniciación a la Partería Luna Llena (en adelante, "Luna Llena"). Todas las entrevistas de este capítulo fueron realizadas por Arenys Santiago, entre el 4 de noviembre y el 3 de diciembre de 2011, en las comunidades de San Luis Beltrán, San Francisco Lachigoló y en la ciudad de Oaxaca, Oaxaca.

[...] Y me doy cuenta, con el trabajo que realizo, que en el momento cuando un bebé nace y lo tienes... un bebé que nace, aquí lo tenemos, lo pegamos a la mamá y tiene esa... no sé cómo expresarlo... de estar seguro porque está con su mamá. Lo pones aquí y él se siente bien, esa es la gran diferencia de que nazca aquí a que nazca en el hospital [...]. Y eso lo fui aprendiendo cuando estudié que un bebé, al estar con su mamá a la hora que nace, tiene mayor capacidad de... así, de sentirse seguro y de desenvolverse, porque tiene el apoyo de su mamá, y un bebé que lo apartan siempre tiene más miedo de enfrentarse a cosas en la vida [...].³

La función de la partera en una comunidad es accionar, en un campo de salud sexual y reproductiva, como acompañante y líder en, de y para las personas de las comunidades. Son mujeres que pertenecen a la misma cultura, hablan la misma lengua, comparten y conocen las cosmovisiones de las mujeres y hombres de su entorno, y por tanto se encuentran en posibilidades reales de ofrecer atenciones contextualizadas, respetuosas y adecuadas en materia de salud reproductiva. En muchas poblaciones, las parteras atienden la salud de las mujeres —lo cual es responsabilidad del Estado— en condiciones adversas, sin respaldo, sin reconocimiento oficial y sin contar ellas mismas con servicios de salud o remuneración por su trabajo.

La visión de la naturaleza del parto —y el respeto por el derecho de las mujeres a decidir cómo, con quién, el lugar y las condiciones para su vida sexual y reproductiva— evidencia que la partería favorece el empoderamiento frente a una realidad de atención médica precaria y autoritaria ofrecida por parte de los servicios de salud, ya sean públicos o privados.

Las condiciones sociales y políticas del país, en general, y de Oaxaca en particular, —con un alto porcentaje de población indígena y no indígena que habita en zonas rurales y/o de alta marginación—, hacen que los riesgos de muerte durante el embarazo, parto o puerperio sean altos y latentes. Aunado a estos problemas, se hace evidente la precariedad de los servicios públicos de salud, no sólo en infraestructura, sino en la poca accesibilidad para procurar atención a un gran porcentaje de la sociedad, además del trato poco respetuoso hacia sus beneficiarios/as.

La violencia obstétrica a la que son sometidas las mujeres al momento de dar a luz, ya sean provenientes de ambientes urbanos o de comunidades rurales y/o indígenas —sobre todo de estas últimas—, hace evidente la jerarquización y especialización de las sociedades, en la cual el poder se encuentra en manos de los médicos, sin que la mujer pueda ejercer derecho alguno sobre su cuerpo y su parto.

La partería tradicional está basada en el reconocimiento del parto como un proceso natural, normal y sano de toda mujer. La idea del “parto humanizado” reconoce las capacidades, sabiduría y fuerza de la madre y del bebé, resalta el cambio de visión respecto al cuidado de las mujeres que son atendidas por una partera, ya que se le ofrece al recién nacido un ambiente no violento, amoroso y libre, que representa un hecho fundacional en su vida.

La partería aboga por la no intervención de ningún tipo, cuando el parto es natural y se presenta sin riesgos, evitando la realización de cesáreas o episiotomías innecesarias; un parto humanizado da a la mujer la opción de moverse libremente, de elegir

3 Testimonio de Alba, partera egresada de Luna Llena.

la postura más cómoda para su parto, respetando sus tiempos, sin apresurar —ni a la mujer ni al bebé— el nacimiento, sin cortar el cordón umbilical del bebé antes de que haya sido abrazado por su madre, alimentando a las mujeres y cuidándolas durante el trabajo de parto y en las diferentes etapas de su embarazo, y al bebé hasta los dos años de nacido.

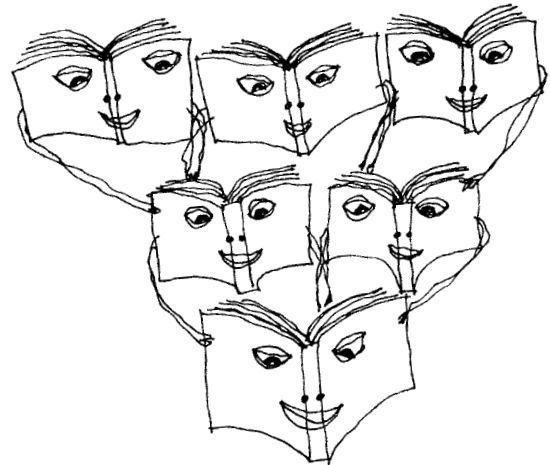
Sin embargo, la partería ha sufrido un proceso de pérdida y ocultamiento ante la sociedad por varias razones:

- **El control** de los sistemas de salud y de una tradición médica “occidentalizada” sobre todos los campos y áreas de la salud, relegando a la partería al campo de los saberes sin validación.
- **La pérdida** de conocimientos, saberes y prácticas de la partería por la falta de jóvenes que hereden este conocimiento y la edad avanzada de las parteras tradicionales.
- **Un proceso de reducción** de la asistencia de mujeres embarazadas con las parteras, ya sea por la disponibilidad de servicios médicos, por aspectos económicos, por cambio de ideologías, o porque ya no existen parteras en sus comunidades o espacios cercanos.
- **Prohibición**, en algunos casos, de la práctica de la partería.

Nueve Lunas es una organización cuyos objetivos primordiales son la difusión de la partería, la educación y el derecho a la salud reproductiva de las mujeres. Interesada en el rescate de la partería tradicional mexicana y la defensa de los derechos humanos y reproductivos de las mujeres, Nueve Lunas se ha encargado de realizar labores en defensa del parto humanizado, del empoderamiento de las mujeres sobre su cuerpo, su sexualidad y su parto, del

rescate de la partería tradicional mexicana y oaxaqueña, y la formación de jóvenes parteras a través de su Centro de Iniciación a la Partería de Oaxaca Luna Llena.

Parte del trabajo realizado por Nueve Lunas comienza a gestarse desde el Centro de Estudios de la Mujer y la Familia (CE-MyF), organización que ha desarrollado, desde hace aproximadamente 25 años, trabajos en torno a la partería, los derechos de las mujeres, los derechos sexuales y reproductivos, y la equidad de género. Trabajo no sólo en términos de intervención, sino también de investigación, creando espacios de aprendizaje, intercambio de saberes e incidencia política y difusión.



LUNA LLENA

[...] Conocí la escuela y se me hizo muy interesante y conocí a una partera, Enriqueta, y dije: ‘No, yo nací para esto...’⁴

Con una larga carrera profesional en el campo de la partería, la educación y los derechos sexuales y reproductivos, las integrantes de Nueve Lunas deciden en 2005 iniciar el proyecto de Luna Llena como un Centro de Iniciación a la Partería en Oaxaca.

4 Testimonio de Leonila, partera egresada de la primera generación de Luna Llena.

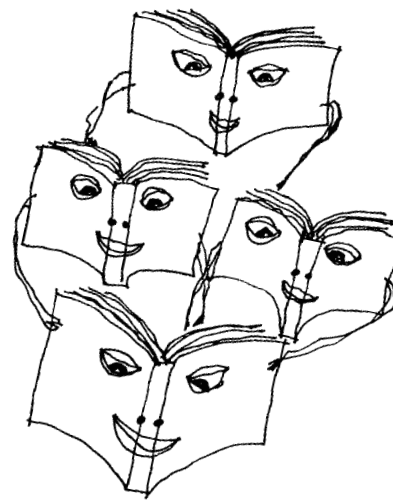
El nacimiento de este proyecto hizo visible la necesidad de crear alternativas de formación para nuevas parteras, que no estén basadas en relaciones verticales, pues en las últimas décadas se han llevado a cabo programas dirigidos, o que involucran a parteras, pero que al ser planteados desde las instituciones de salud se concentran más en mejorar las prácticas de higiene y prevención de riesgos, que en establecer un intercambio y reconocimiento de los saberes y prácticas tradicionales de las parteras. Bajo esta línea, las instituciones de salud reconocen que las parteras desempeñan un papel importante al interior de sus comunidades, pero han buscado difundir programas de salud, planificación familiar y control de las mujeres embarazadas a través de ellas, lo cual ha acelerado el proceso de modificación y pérdida de las prácticas de la partería tradicional.

De esta situación surge la necesidad de generar espacios de intercambio de saberes y aprendizajes, que permita a las parteras tradicionales —muchas de ellas de edad avanzada— compartir sus conocimientos y orientar e iniciar a las jóvenes en la partería. La idea fundamental de Luna Llena es rescatar el patrimonio cultural de las prácticas tradicionales de la partería y formar generaciones de parteras jóvenes que no representen una ruptura con sus antecesoras, sino que preserven sus prácticas y al mismo tiempo mantengan una relación con su contexto actual. Además, este fomento, rescate y motivación para la formación de parteras privilegia el aprendizaje desde un enfoque pluricultural, de género, ecológico, de derechos humanos, de filosofía humanista y de atención integral.

La Organización Mundial de la Salud reconoce el fortalecimiento de la parte-

ría tradicional como una estrategia para aumentar la atención calificada y reducir la mortalidad materna. Para lograrlo, recomienda que las parteras estén “dotadas de las destrezas para proporcionar atención calificada durante el trabajo de parto, el parto, el periodo de post-parto y neonatal; ubicando a las escuelas o centros de formación en lugares estratégicos, de manera que sean fácilmente accesibles a mujeres y varones del área rural que se queden a ejercer su trabajo en las comunidades de origen”.⁵

Luna Llena nace como un modelo educativo de iniciación a la partería, y no como un centro de capacitación. Como especifica Virginia Alejandre, una de las coordinadoras del Centro de Formación e Iniciación a la Partería Luna Llena: “No es que las jóvenes vayan con una partera y aprendan y ya, se trata de que ellas inicien su camino en la partería a través de un programa de aprendizaje diseñado y estructurado con la finalidad de proporcionar espacios de relación y aprendizaje entre las parteras tradicionales y las jóvenes que deseen aprender”.



5 Luna Llena, Centro de Iniciación a la Partería, Modelo Educativo [en línea], Oaxaca, 2009 <http://www.nuevelunas.org.mx/IMG/pdf/MODELO_Luna_Llena_parteria_en_Oaxaca.pdf> [Consulta: 15 noviembre 2011].

Objetivos

Los objetivos que se busca cumplir y fomentar con el desarrollo del programa son:

- **Formar** a parteras calificadas en la atención del embarazo, parto y puerperio fisiológicos.
- **Difundir** una atención del embarazo y parto humanizado y de calidad.
- **Retomar y revalorar** los conocimientos ancestrales de la partería indígena.
- **Estimular** la participación comunitaria en el cuidado de la salud reproductiva.
- **Mejorar** la vinculación y el acceso de las parteras/os a los servicios de salud.
- **Difundir** los derechos reproductivos de las mujeres y las condiciones que favorecen la equidad de género en materia de salud.

Programa

86

El programa de Luna Llena está dirigido principalmente a jóvenes indígenas que cuenten con experiencia en el campo de la salud y/o interés en formarse como parteras/os, esto incluye promotores/as comunitarias, auxiliares de salud, aprendices de parteras, hijas o nietas de parteras indígenas. Esto no excluye a estudiantes de contextos urbanos que hayan demostrado interés y/o cualidades para el ejercicio de la partería.

Lo que se busca con este Centro de Iniciación a la Partería es la formación de parteras calificadas en la atención del embarazo, parto y puerperio. Adicionalmente, el programa está diseñado de manera que las estudiantes se forman también como líderes y promotoras de los derechos reproductivos de las mujeres, y de la partería; también se les proporcionan las herramientas para vincularse con los sistemas y servicios de salud. Por tal motivo, el programa consiste en formar a las parteras

en los conocimientos de atención integral, medicina indígena, partería tradicional, derechos de las mujeres y equidad de género, trabajo comunitario, salud sexual y reproductiva, anatomía y fisiología, ecología, etnografía, entre otros saberes.

Al ser conocedoras de las realidades de sus contextos socioculturales, y haciendo uso de sus conocimientos y habilidades reforzadas en el centro de formación, las estudiantes pueden proponer cambios al interior de sus comunidades de una forma más adecuada y acorde a la situación de las mujeres y sus familias. Pueden ser especialistas en materia de salud sexual y reproductiva, y hablar de temas sensibles para ser abordados por personas externas a la comunidad; un ejemplo específico es la presencia del esposo durante el parto de las mujeres, lo cual representa una forma de compartir la responsabilidad y el proceso de nacimiento de los hijos/as.

[...] Que pase el marido, en primera. Una, porque aquí siempre el machismo ha reinado mucho. Entonces, para que la valoren... porque, que vea un parto no es lo mismo de que nomás ya nació. Que vea cuánto cuesta que llegue a la vida el bebé, cuánto se sacrifica una mujer por darle un hijo, y entonces la valora, la ve de otra manera. Influye uno mucho para que la mujer sea valorada.⁶

El programa consta de tres años de formación. En los dos primeros se concentra la enseñanza-aprendizaje de los temas y contenidos, a través de círculos de aprendizaje realizados durante una semana de cada cinco, es decir, cada cinco semanas las estudiantes asisten a Luna Llena para los círculos de aprendizaje programados durante cinco días de trabajo intenso. Después de esta semana las estudiantes regresan a sus

6 Alba, testimonio citado.

comunidades para realizar las prácticas que complementan lo aprendido; parte de las investigaciones y trabajo comunitario con que cuenta el programa requiere de labores al interior de sus comunidades, como atender a mujeres, entrevistas a actores sociales, con autoridades municipales, prácticas con parteras tradicionales, dar pláticas a sus vecinos, entre otras.

En el último año de formación se realiza el servicio social y prácticas, con seguimiento de una partera tradicional y de personal del Centro de Iniciación a la Partería.

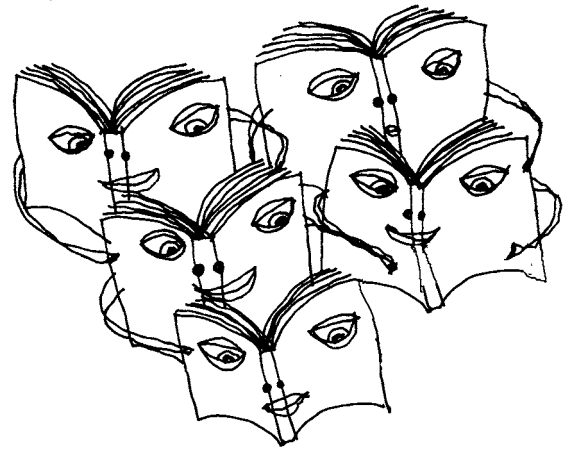
Proceso de formación

Para iniciar el proceso de formación, cada estudiante tiene que contar, como requisito indispensable, con el apoyo de una partera tradicional reconocida por su comunidad, o en el caso de que no haya en su mismo pueblo, que pertenezca a su región; esta partera desempeña el papel de compañera y “partera madrina” durante todo el proceso, de tal forma que las alumnas puedan contar con alguien que —con su mismo contexto socio-cultural— las guíe hasta el término de su servicio social y sus prácticas.

Estas características hacen que el programa de Luna Llena no se asemeje a los que existen en la mayoría de las escuelas formales; los cursos, por ejemplo, no se encuentran divididos por semestres o cuatrimestres como los programas escolarizados. La idea fundamental es que las chicas no pierdan el arraigo a sus comunidades de origen y que puedan ejercer su profesión ahí, para el bien de su gente. El sistema escolar formal extrae a las personas de sus contextos, generando con ello pocas posibilidades de realización en sus comunidades, pues la mayoría de los chicos y chicas no quieren regresar —por

diversos motivos, ya sea la carencia de fuentes de empleo y campo laboral, desarraigo, condiciones económicas y sociales adversas, o un cambio de ideologías. Por el contrario, Luna Llena busca que las y los estudiantes establezcan un vínculo con su entorno y con las mujeres de donde provienen; que la comunidad reconozca su trabajo, que se valore la partería y se vea como un medio para fortalecer el bienestar de las mujeres.

Es importante que las y los jóvenes se mantengan en sus comunidades, no sólo como alternativas de formación y empleo en sus contextos socio-culturales de origen, sino también como difusoras de la partería tradicional y defensoras de los derechos de las mujeres para el bien de ellas mismas y de sus pueblos.



87

DOS GENERACIONES DE LUNA LLENA

En 2005, Nueve Lunas lanzó un programa piloto que culminó en la primera generación (2005-2008) del Centro de Iniciación a la Partería de Oaxaca Luna Llena. Participaron 21 asistentes —18 de ellos, indígenas— originarios de varias regiones del estado de Oaxaca. Al término de esta primera generación de Luna Llena los resultados fueron los esperados, principalmente:

- **La formación** de jóvenes como parteras profesionales.
- **La participación** de parteras tradicionales que acuden al centro de formación a impartir talleres, demostraciones y compartir sus conocimientos en los círculos de aprendizaje.
- **El financiamiento** y apoyo para becas a las estudiantes que provienen de comunidades indígenas, que cubren gastos de alimentación, hospedaje y materiales.
- Y uno de los más importantes: algunas de las estudiantes graduadas de la primera generación ahora trabajan en sus comunidades con sus **propios centros de salud** para mujeres indígenas o Casas de la Luna.

Al plantearse la posibilidad de abrir una segunda generación del Centro de Iniciación a la Partería, en enero del 2011 se lleva a cabo un curso propedéutico para que las interesadas conocieran y vivieran el programa. En palabras de Virginia Alejandro, era para que también reconocieran si realmente la partería era lo suyo, ya que el oficio requiere de una vocación, es casi como un don. "Aparte de que requieres del don, sí necesitas una formación muy, muy intensa y necesitas tener muchas aptitudes que no todas tenemos, de empatía, tener capacidad de escuchar, no tener problemas morales ni de tipo religioso, y ser respetuosa de las realidades de las mujeres y de los tiempos de las mujeres...".

Para el curso propedéutico se inscribieron 24 estudiantes, de las cuales 12 eran de comunidades indígenas y/o rurales y el resto mujeres provenientes de contextos netamente urbanos, pero que ya habían trabajado como acompañantes de parteras o realizaban actividades de preparación al parto con otros métodos alternativos, o eran psicólogas. Se hizo el curso de intro-

ducción previo a la segunda generación para que ellas se dieran cuenta de cómo sería la experiencia de estar en una semana de trabajo intenso en los círculos de aprendizaje, así como para que fortalecieran sus ideas sobre los significados de la partería.

Al final del curso propedéutico algunas/os regresaron y otros ya no. Actualmente, en la segunda generación de Luna Llena participan 20 estudiantes; la mayoría de ellas son del estado de Oaxaca, hay una estudiante del Distrito Federal y dos más de Chiapas. Esta segunda generación está por cerrar el primer año en el centro de formación.

A partir de esta experiencia, Luna Llena ha buscado el reconocimiento oficial como Centro de Enseñanza en Técnico Superior Universitario. Nueve Lunas se ha planteado este camino como una vía para el reconocimiento de las parteras y su trabajo, no sólo social sino también oficialmente.

Actualmente la escuela tiene un reconocimiento, otorgado por la Secretaría del Trabajo, como centro de capacitación. También han recibido apoyo y reconocimiento por la Universidad de la Tierra. En este sentido, la Secretaría del Trabajo reconoce la validez del programa como de *capacitación en partería*, pero no proporciona cédulas profesionales, pues es una atribución que le corresponde directamente a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus institutos descentralizados.

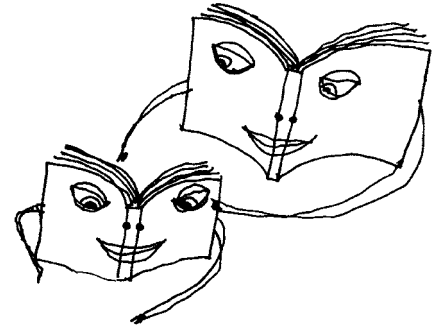
Lo que se busca con el reconocimiento de la SEP y el Sector Salud como una escuela de formación es que se avalen los conocimientos y trabajos de las parteras, que se visibilice la existencia de saberes

y procesos formativos adecuados a las distintas realidades, que las parteras sean visibles ante la sociedad como personal capacitado para la atención a mujeres antes, durante y después del parto, y que las parteras tradicionales que cuentan con la experiencia y los conocimientos puedan ser maestras y formar a nuevas parteras. Para alcanzar estas metas, es indispensable y necesario reconocer tanto el trabajo que realizan las parteras, como las escuelas de formación, que como Luna Llena tienen estos propósitos.

Luna Llena trabaja para diseñar un programa de estudios que pueda ser reconocido pero, ante las exigencias que la SEP pide para el reconocimiento como escuelas de formación, el panorama luce complicado. En primer lugar, no existen precedentes para proyectos de este tipo, por lo tanto, los requisitos que imponen son excesivos y no consideran el contexto sociocultural al que atiende el programa; por ejemplo, se les pide que la escuela cuente con un programa presencial y escolarizado, pero este requisito resulta contrario a los objetivos y planteamientos de Luna Llena, que busca conservar un vínculo real de las y los estudiantes con sus comunidades. Las características del programa no pueden ser adaptadas a esta exigencia, pues iría en contra de los objetivos y las cualidades de Luna Llena.

De igual forma, un reconocimiento de la SEP implica: a) tener formas específicas de evaluación, actividades, tiempos específicos, bibliografía, y requisitos de orden técnico-pedagógico dispuestos por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); b) el reconocimiento y visto bueno a cada uno de los contenidos de la carrera, y c) la existencia de campos

clínicos con actividades determinadas. Para todo ello se requiere, además, la aceptación por el Comité Estatal Interinstitucional para la Formación y Capacitación de Recursos Humanos e Investigación en la Salud (CEIFCRHIS), dependiente del Sector Salud.



“En el caso del Técnico Superior Universitario, que es lo que nosotros ahora estamos solicitando, implica que necesitamos garantizar campos clínicos para partos humanizados y que formen parte de la Secretaría de Salud [...]. Es muy difícil para el tipo de formación que nosotros estamos dando que los tengamos por parte de la Secretaría de Salud. Como todas las escuelas, así lo hacen tanto públicas y privadas, es el Sector Salud el que proporciona los campos clínicos”, explica Virginia Alejandre.

La dificultad radica en los “campos clínicos”, que tendrían que ser de parto humanizado. Como no existe reconocimiento y visibilidad de la partería como una actividad completa y calificada en la atención a las mujeres, por un lado, y además persiste la falta de reconocimiento de la violencia obstétrica que viven las mujeres en los centros de salud, hospitales y demás espacios de asistencia médica, la existencia de dichos campos clínicos no es una necesidad para la Secretaría de Salud. Más todavía, los planteamientos de la partería tradicional se pierden en una lucha de poder con las áreas y los médicos dedicados a la atención de la salud reproductiva.

LAS CASAS DE LA LUNA

...Y ya después de la escuela fue el apoyo para la casa, la Casa de la Luna, bueno, para la casita de cada quien.⁷

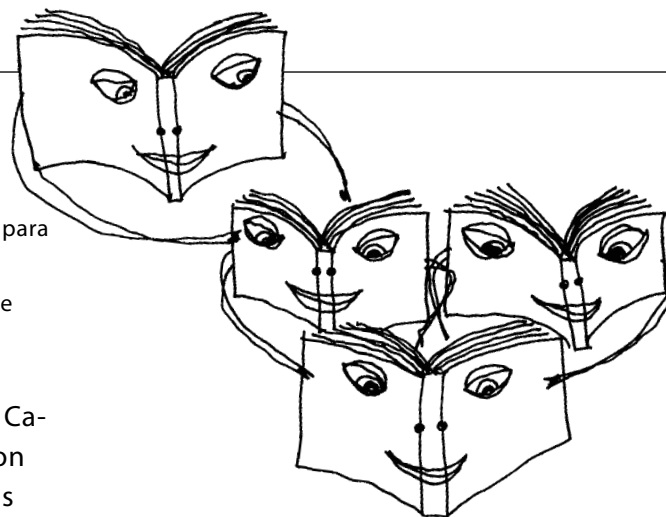
En San Francisco Lachigoló existen dos Casas de la Luna, la de Alba y la de Lila. Con una sola pregunta puede llegarse a ellas fácilmente, adaptadas en una parte de sus propias viviendas y con los requerimientos necesarios para realizar su trabajo, estos dos centros se utilizan para la atención a mujeres embarazadas. Se ofrecen desde revisiones, control de embarazos, partos, información, masajes o simplemente espacio para escuchar. El trabajo que hacen Alba y Lila se gesta en estos espacios, con una profunda convicción de que éste es el camino que han escogido para servir a su comunidad.

El siguiente paso de consolidación del programa Luna Llena es la creación de centros para la salud de mujeres indígenas o Casas de la Luna. Estos centros se crean con el apoyo de Nueve Lunas y el trabajo de las estudiantes egresadas de Luna Llena.

Las Casas de la Luna, centros para la salud de las mujeres indígenas, representan la siguiente etapa al proceso de formación, así como la ampliación y consolidación del componente comunitario de Luna Llena. Retoman la idea sagrada de una casa en la que las mujeres se reencuentran y se cuidan en su luna, es decir, cíclicamente. El objetivo es el de contribuir a ampliar el acceso a la atención humanizada, calificada y con enfoque intercultural del embarazo y parto, ofreciendo servicios con base comunitaria.⁸

⁷ Testimonio de Leonila, partera egresada de la primera generación de Luna Llena.

⁸ Luna Llena, Centro de Iniciación a la Partería, *Modelo Educativo* [en línea], op. cit.



Actualmente existen ocho Casas de la Luna, ubicadas en las comunidades de San Pedro y San Pablo Ayutla, San Juan Bosco Chuxnaban, Santa María Tlahuitoltepec, Cerro del Amole, San Francisco Lachigoló, San Juan Bautista Cuicatlán y San Francisco Jacayaxtepec. Estas casas ofrecen servicios de atención en salud reproductiva en las comunidades y son atendidas por parteras profesionales calificadas, con un enfoque de derechos y de género.

La existencia de estas Casas de la Luna reivindica el trabajo de la partería en los diversos contextos socio-culturales y recalca su carácter primordial en las comunidades. La correlación con los servicios de salud existentes no es fácil, requiere de un diálogo y lucha constante por el reconocimiento de las Casas de la Luna como centros adecuados a las necesidades de las mujeres y los hombres miembros de la sociedad en la que viven.

Pero las dificultades no sólo están en la relación con los servicios de salud públicos o privados, sino también en los contextos sociales de las comunidades. A veces, el acceso a nuevos "beneficios" ha desplazado de la conciencia colectiva todas aquellas prácticas que no resulten consecuentes con estas nociones modernizadoras,

esto incluye sin duda al campo de la salud en general, y la sexual y reproductiva en particular.

La concepción de la partería se enfrenta a un proceso en el cual las mujeres han abandonado estas prácticas ante un sistema de atención legitimado por el Sector Salud estatal y federal. Una evidencia concreta de esto es el Seguro Popular, mediante el cual una parte considerable de la población accede a servicios de salud gratuitos, por lo que se convierte en la primera opción de atención médica para las mujeres.

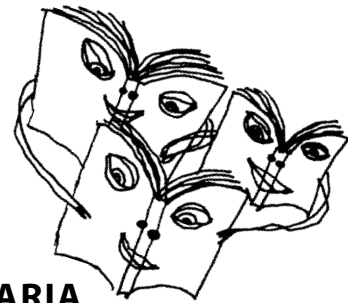
“Puede que yo pueda convencer a una mujer de que parir en casa es mejor”, nos dice Alba, pero “la situación económica es la que las hace ir allá”. La frágil condición económica de las mujeres es una constante y hace que se adapten a los servicios gratuitos de salud, a los que se atan más por los beneficios de programas federales, como Oportunidades.

Esto dificulta el trabajo de las parteras, ya que necesitan realizar actividades alternas para poder generar recursos económicos. Es el caso de Alba, que a la par de su ejercicio como partera se dedica a las labores del campo.

Por su parte, Lila también realiza un trabajo intenso para mantener su Casa de la Luna, ganándose el reconocimiento y confianza de las mujeres, autoridades, y una relación más o menos cordial con los servicios de salud. Su trabajo ha consistido en la insistencia constante con los servicios de salud, con las autoridades municipales, con las mujeres y con la comunidad en general. Cuenta Lila lo que les decía a los encargados del Centro de Salud de su comunidad:

Creo que lo que me ayudo fue el ir a la clínica y hablar, de que estoy trabajando en esto o que empecé estudiar en la escuela. De principio no me querían dar información, pero poco a poco, ser constante, estar ahí y no pelear, más que nada dar razones justas. No es que no respete el trabajo de ustedes, pero yo también necesito que ustedes me apoyen.

En la experiencia de Lila, este reconocimiento se ha ganado a través de trabajo comunitario, ella sabe que es difícil y que el reconocimiento muchas de las veces no es tan palpable, sin embargo, ella y las parteras saben que cuentan con los conocimientos y herramientas necesarias para llevar a cabo su labor; a partir de la realización de este trabajo se van abriendo camino hacia la revaloración de su profesión en las comunidades y en las sociedades, al grado que Lila ya puede expedir certificados de nacimiento de los partos que atiende, un hecho que significa un gran logro en la valoración de su trabajo.



UNA LUCHA DIARIA

La gente se acostumbra a que los médicos están ahí, y que de repente llegue alguien y que diga ‘yo soy partera y sé lo que estoy haciendo’, como que sí cuesta que te crean o que confíen en ti.⁹

Con este panorama, el ejercicio de la partería se torna en un trabajo diario, no sólo a nivel profesional sino también personal.

⁹ Testimonio de Rosalva, estudiante de la segunda generación de Luna Llena.

Asumirse como partera y llevar a cabo esta actividad requiere de una profunda convicción y responsabilidad. Las dificultades y los obstáculos enfrentados y por vencer han sido muchos, abarcando cada uno de los niveles de la experiencia.

... Mi nombre es Dolores [...] y vengo de Teotitlán del Valle, también vengo a aprender más y también para servir allá en mi comunidad, porque de herencia me gusta ser partera y ya se está perdiendo, ahorita ya no le dan tanto valor a la partera.¹⁰

92

La lucha por el reconocimiento de la partería es una constante a la que se ha entregado este proyecto, ya que implica el empoderamiento de cada mujer en sus diferentes roles. Asumir el control de su cuerpo y sus funciones es una lucha permanente ante sí misma, su familia, su comunidad y las instituciones.

Por ello, Nueve Lunas está convencida que el reconocimiento del Centro de Iniciación a la Partería ayudaría a dar reconocimiento y visibilidad, no sólo social y moral sino también jurídica, a cada una de las parteras que trabajan en sus comunidades, muchas veces en situaciones de riesgo.

Parfraseando las palabras de Virginia Alejandre, Luna Llena no está casada con que las mujeres tengan que parir en casa, la idea es que la mujer tiene derecho a decidir cómo parir, con quién, en dónde, cuántas veces y con un trato digno, amoroso y respetuoso. Esto implica un empoderamiento y reconocimiento no sólo del cuerpo de las mujeres, sino también de sus procesos y funciones básicas, un poder que ha sido delegado a los servicios de salud y la ginecología y obstetricia.

¹⁰ Testimonio de Dolores, estudiante de la segunda generación de Luna Llena.

El reconocimiento “es como un requisito que queremos cubrir, también para darle protección a las chavas, a las estudiantes, pero también para darle visibilidad y reconocimiento a la partería, que ha sido relegada por el sistema médico a pesar de que históricamente siempre ha existido, no sólo en México sino en todo el mundo”, dice Alejandre.

La búsqueda del reconocimiento oficial para el programa Luna Llena va mas allá de su validación como una escuela con cédulas profesionales. Al reconocer y validar el trabajo de las parteras se aseguran también las condiciones necesarias para que puedan ejercer su trabajo, lejos de las situaciones de riesgo a las que se enfrentan por no contar con los requerimientos y condiciones adecuadas en sus comunidades. Les otorgaría, además, defensa legal y moral, validaría su trabajo y definitivamente reduciría el estigma que dice que las parteras no cuentan con los suficientes conocimientos para ejercer su profesión, un dicho que no sólo es equivocado sino que refleja la discriminación a la que están sometidas.

La validación implicaría no sólo el reconocimiento de las parteras y su trabajo, sino la creación y generación de centros especializados con las condiciones necesarias, con un cambio de visión. Pero no es fácil —menciona Virginia Alejandre— porque implica un poder político y económico.

Aun cuando aparentemente existe un reconocimiento del trabajo de las parteras, y existe un registro de las parteras ante la Secretaría de Salud, la mayoría de ellas —incluso las que cuentan con el registro— no pueden ni siquiera expedir certificados de nacimiento, lo cual contrarresta su

trabajo, ya que no se reconoce que existen, trabajan y siguen trayendo niños al mundo; mucho menos tienen defensa en momentos de emergencia y riesgo, tanto para ellas como para las mujeres que atienden. “A nosotros nos ven como que... como que es menos, como menos seguro, así nos ven, porque, como digo, mientras todo sale bien, pues todo es bonito, somos aplaudidas, ¿pero el día que haya un detalle?”¹¹

En palabras de Virginia Alejandre, muchas de las veces el Sector Salud reconoce a las parteras como médicas tradicionales. Pero en los hechos, el personal médico mantiene una visión jerárquica respecto a ellas. Es necesario que exista un empoderamiento desde los distintos roles sociales que las mujeres desempeñamos, que se discuta con las familias, que se discuta socialmente, se evidencie y se asuma la responsabilidad de elegir y exigir el respeto de los derechos de las mujeres, así como de denunciar y evidenciar la violencia obstétrica a la que se les somete al momento del parto. “Te digo, sí soy defensora de la partería, creo en ello y creo que las mujeres tenemos derecho a decidir”, dice Alejandre.

Pese a estas circunstancias difíciles, Luna Llena ha hecho una importante labor como centro de formación, lo evidencia la convicción con que sus estudiantes asumen su profesión, su hacer en la vida y su correspondencia hacia Luna Llena.



11 Alba, testimonio citado.

EL RECONOCIMIENTO

Y dije: ‘eso voy a hacer, estudiar y aunque tenga yo que enfrentar muchos obstáculos’, porque hay que enfrentar muchos obstáculos, entonces dije: ‘no, no importa que vengan los obstáculos, que venga lo que venga, yo voy a estudiar partería y lo voy a hacer también para ayudar a la comunidad’.¹²

Cuenta Virginia Alejandre:

El mejor reconocimiento que puede tener un programa es que las estudiantes egresadas estén en su comunidad trabajando, y eso es real, ¿no? Hay ocho Casas de la Luna, que son estas casas de nacimiento de las egresadas del piloto; ellas están en contacto con Nueve Lunas, cuestionadas cuando se les atora algo, cuando tienen dudas, cuando necesitan información, está Nueve Lunas como un referente [...]. Pensamos que realmente es lo que le da sentido al programa, que realmente sea útil para las mujeres, para la salud de las mujeres y que siga difundiendo lo que es la filosofía de la partería.

Luna Llena ha logrado el desarrollo de sus estudiantes y egresadas al grado de que cada una de ellas lleva a cabo la práctica de la partería en distintos contextos; ha abierto un espacio de interrelación y comunicación intergeneracional, intercultural e interpersonal.

También ha logrado que jóvenes con interés en formarse como parteras tengan un vínculo con parteras tradicionales, que a su vez demandaban la necesidad de compartir y heredar sus conocimientos. Todo esto ha propiciado una seguridad en cada una de sus estudiantes, así como una revaloración de sí mismas y de la partería.

12 Testimonio de Ángela, estudiante de la segunda generación de Luna Llena.

Este hecho implica no sólo un cambio en la significación dada a la partería y el enfoque desde el cual se aborda, sino también un cambio en los roles a los que las parteras habían sido relegadas por las instituciones de salud y por la sociedad en general. Un cambio en la vida de muchas de ellas o un encuentro con su vocación:

Yo, pues, estaba muy insegura y más por lo que me decían mis amigos y mis amigas de que era algo... bueno, que ya no existía, que ya se perdió. Pero cuando vine al primer curso empecé a darme cuenta de que era eso lo que yo quería y ahora que ya cumplimos un año, ahora estoy segura de que ese es mi camino, eso es lo que quiero y lo que me hace feliz.¹³

Bueno, al menos yo siento que he tenido más conocimiento, he conocido a muchachas de otras regiones y así hemos intercambiado lo que sabemos, de cómo vivimos [...]. Me han dado ánimos para salir adelante, me han apoyado bastante, me han sacado adelante de un problema que yo tuve y gracias a ellas estoy saliendo adelante, y yo siento que sí he tenido mucho apoyo por parte de ellas también.¹⁴

Pues de mi parte, desde que entré, como estudiamos habilidades de la vida y temas de comunicación y autoestima, siento que estoy más segura, más entregada al trabajo y no como antes, con miedos, viendo que sí me critican... ahora no, ahora ya estoy segura de mi trabajo.¹⁵

Siento que nací para ser partera, no siento que en ningún momento cambié, sino que lo fui descubriendo poco a poco, y que le debo bastantísimo a la vida por estar aquí y por tener la dicha y el don de poder acompañar a las mujeres.¹⁶

13 Testimonio de Oralia, estudiante de la segunda generación de Luna Llena.

14 Testimonio de Margarita, estudiante de la segunda generación de Luna Llena.

15 Dolores, testimonio citado.

16 Leonila, testimonio citado.

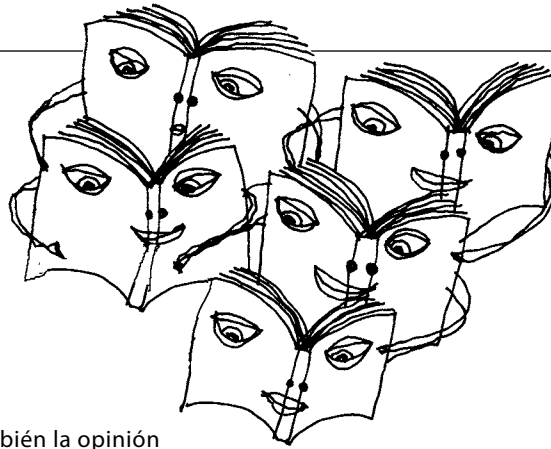
La experiencia de Luna Llena resulta, por varias circunstancias, inspiradora. No sólo por la importancia del trabajo que ha desarrollado con este proyecto y los resultados obtenidos en dos generaciones de estudiantes, sino por la importancia que el programa ha tenido en la vida de cada una de las mujeres que participan y colaboran en él.

El camino a seguir es claro, las estudiantes tienen como objetivo realizarse como parteras en sus comunidades, fomentar y defender los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en la práctica de un parto humanizado y servir a su comunidad. Las egresadas de la escuela han encontrado en la partería un estilo de vida y una postura en su hacer cotidiano.

El trabajo diario por el reconocimiento es parte de la labor que ellas han asumido como su responsabilidad, compensado por la satisfacción de atender a mujeres, asistirles y acompañarlas en el cuidado de su salud sexual.

Luna Llena ha generado espacios de intercambio, aprendizaje y empoderamiento en todos los niveles de la vida de sus integrantes y participantes, insistiendo en el esfuerzo por dar visibilidad, reconocimiento y rescate a la partería tradicional para beneficio de muchas mujeres y varias comunidades.

Por otro lado, también existe un importante reconocimiento para el Centro de Iniciación a la Partería en otros contextos, en algunos lugares del extranjero conocen y reconocen la existencia de la escuela, el trabajo que les caracteriza y la gran importancia de la partería tradicional oaxaqueña y, por ende, mexicana.



[...] Mi opinión personal y también la opinión de mucha gente de mi país: que es muy, muy importante el trabajo de ustedes y de la escuela de Luna Llena. Yo estoy muy feliz que existe [...]. Yo creo que es un trabajo tan importante, y me gustaría ver más y más de aquí en México. Por eso estoy tan feliz de que estén ustedes aquí, y que es un paso muy importante de trabajo y de la escuela también.¹⁷

“Para mí, el trabajo de partería es muy bonito y ojalá a todas las que les gane llegar, busquen la manera de platicar con una partera para que puedan valorar el trabajo”, concluye Alba. El reconocimiento que Luna Llena tiene como centro de formación es satisfactorio, lo respaldan las parteras que han colaborado en el centro, dando talleres, pláticas, asesorando estudiantes; también las estudiantes que corresponden al proyecto con la seguridad, la motivación y la convicción de ejercer la partería, y respaldan también los aliados que han alimentado y aportado conocimientos, tiempo, recursos humanos y económicos para que el centro de formación se mantenga en el tiempo.

Todos y todas las parteras están contribuyendo a hacerse visibles, a generarse los espacios de aprendizaje que necesitan, compartiendo sus experiencias, propuestas y su trabajo hasta donde es posible.



17 Testimonio de Martha, visitante extranjera en Luna Llena-

conclusiones

Una afirmación constante en los discursos oficiales del gobierno se centra en el papel fundamental que desempeña la educación para la construcción de un país en desarrollo. Es innegable que un proceso de aprendizaje sólido construye las bases para impulsar algo que va más allá del desarrollo, aquí lo hemos definido como el bien común. Esto implica que la formación académica no debe ser vista como capacitación, ni una asimilación lineal de conocimiento para satisfacer nuestro sistema de aspiraciones individuales, como obtener un empleo y “ser exitoso”.

96

El imaginario individualista —pensar que estudiar sirve únicamente para tener confort en la vida diaria— ha limitado a los seres humanos compartir sus conocimientos para transformar la realidad y ha reducido a la escuela como un espacio de sociabilidad y de instrucción. En contraposición, la educación comunitaria crea encrucijadas de saberes entre diferentes sujetos sociales que puedan aportar, a través de sus experiencias culturales, cambios a su comunidad.

La educación, sea alternativa, formal, informal u oficial, debe tomar en cuenta su función social y política: construir ciudadanos acordes con la vida colectiva, más allá de aquella ética que en su praxis no ofende o restringe el bien del otro, sino en una ética del bien común que supera a la persona o el individuo y se centra en lo colectivo, en el nosotros, donde el fin último no es respetar al otro y sus derechos, sino que, en consciencia del otro, es capaz de compren-

der el desafío de la construcción colectiva para una vida digna para todos.

Como se planteó en el marco teórico, los participantes de la educación para el bien común son sujetos sociales con una configuración histórico-cultural diversa¹. Este factor, más que desencadenar problemas para homogenizar criterios de enseñanza, ha posibilitado un sistema de reciprocidad de conocimientos, formas de vida, costumbres, tradiciones que construyen un modelo educativo horizontal basado en la igualdad y el respeto a las diferentes etnicidades. Cada miembro de la comunidad aporta y recibe procesos de aprendizajes diversos, que promuevan soluciones o nuevos retos ante los problemas de cada comunidad. Pueden partir desde la creación de alternativas económicas que mejoren las condiciones de vida para todos, la cuestión de la salud, así como defender la cultura local y el territorio retomando la vida comunitaria a través de las fiestas, las costumbres o la lengua. Se reivindican los valores culturales como la tradición oral y la espiritualidad, los cuales construyen un puente entre la cultura y la naturaleza, lo que configura una conciencia ambiental.

Por lo tanto, uno de los logros ha sido la retroalimentación y socialización del conocimiento entre sujetos sociales a partir del diálogo intercultural. Podrían cuestionar si

1 “El estudio científico de la educación, condicionada por los factores dinámicos de la identidad y la diversidad, que comprenden y explican la mutua relación entre culturas diferentes, coexistentes simultáneamente en el mismo espacio, como lógica consecuencia de sus distinciones”. (Fermoso Estebanez, *cit. per.*, Dietz, 2003, p. 236.)

realmente el diálogo intercultural ha sido la solución al conflicto social que viven las comunidades; irónicamente podríamos responder que no es la única posibilidad, pero ha permitido diseñar estrategias de negociación y organización comunitaria.

No sólo implica un diálogo tolerante entre diferentes culturas, además conlleva una comunicación entre miembros de distintas comunidades rurales, campesinas, indígenas y urbanas. Articula un proceso dialéctico de socialización a nivel intergeneracional entre niños, jóvenes, adultos mayores, al mismo tiempo que entran en juego las identidades de género (hombres y mujeres). De todas estas interacciones simbólicas infinitas se construyen nuevos sujetos sociales en constante transformación y cuestionamiento de la realidad social, cuya reflexividad transgrede los límites de su identidad individual y los convierte en parte activa de la comunidad.

LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS

Cada una de las experiencias innovadoras en educación tiene sus particularidades, debido a que el contexto social donde surgen es diferente. En eso radica que la estructura de los proyectos se encuentre configurada a partir de relaciones de interculturalidad. En el caso del proyecto Nueva Educación Autónoma de los Pueblos Indígenas - Universidad de la Montaña (NEAPI-Unimón), de las comunidades indígenas de la Zona Pinada de Chiapas, se originó en un contexto violento. En medio de un conflicto armado, los maestros rurales huyeron y los niños se quedaron sin escuelas, por tal motivo se organizaron los catequistas y los padres de familia

para formar a sus promotores culturales, quienes tras 16 años de construir el camino educativo han fortalecido su identidad indígena, han creado un sentido de servicio comunitario, una educación relacionada a la necesidades de la comunidad y su cultura. El trayecto y los problemas han sido difíciles. Sin embargo, el sendero de esta experiencia expresa cómo el proceso de aprendizaje, integrándolo al trabajo y a la vida comunitaria, ha permitido valorar su cultura y darle reconocimiento a los saberes, convirtiendo al aprendizaje en un acto colectivo en el que todos deben participar, desde los padres de familia, los y las promotores comunitarios, hasta los adultos mayores.

La función social de la Escuela para el Bien Común (EBC) ha sido el acompañamiento a miembros de organizaciones de base y comunitarias, y surge a partir de diseñar un planteamiento curricular resultado de las necesidades de los participantes, que se renueva y fortalece cada año junto con los participantes y facilitadores. Se ha consolidado como un medio de apoyo para otros proyectos, pues se concentra en transmitir la Filosofía del Bien Común, sustentada en el fortalecimiento de la participación comunitaria; el desarrollo de economías alternativas que protejan el medio ambiente y que permitan la sustentabilidad comunitaria del territorio; el diálogo intercultural e intergeneracional en la construcción de conocimientos y experiencias que enriquezcan la vida a nivel colectivo. Para alcanzar sus objetivos abren espacios de aprendizaje en distintas fases: formación, capacitación, asesoría técnica y acompañamiento. Los contenidos de estos niveles se basan en una evaluación continua de las necesidades de la comunidad, así como en el diseño de técnicas creativas e

innovadoras por parte de los facilitadores, cuya labor es la formación horizontal en el que la socialización del conocimiento y las experiencias de vida sean adaptados a la realidad social.

La visión de la Escuela para el Bien Común ha provocado vértigo en un mundo globalizado² que promueve una lógica individualista del sistema de aspiraciones. Precisamente porque el bien común trata de integrar las etnicidades en el proceso dialéctico de socialización y lograr la comprensión dialógica para apoyarse colectivamente, es que la EBC promueve el encuentro intercultural. Por eso nos atrevemos a afirmar que se han formado nuevos sujetos sociales participes activos del bien común.

98

La EBC sugiere otro tipo de planteamiento educativo en el que también se facilita un encuentro intergeneracional, involucrando en el mismo proceso formativo a jóvenes como adultos, a hombres y a mujeres. Distinto a otras experiencias, la EBC no se enclava en una comunidad o región particular, sino que convoca a personas de diversas regiones del estado de Oaxaca.

En el caso del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK), fue la reivindicación de su memoria colectiva lo que transformó la perspectiva educativa que se había impuesto en la escuela oficial.

² “Las nuevas fronteras de la desigualdad separan cada vez más a quienes son capaces de conectarse a redes supranacionales de quienes quedan arrinconados en reductos locales. Si hablo de globalización imaginada no es sólo porque la integración abarca a algunos países más que a otros. O porque beneficia a sectores minoritarios de esos países y para la mayoría queda como fantasía. También porque el discurso globalizador recubre ficciones que en verdad suceden, como dije, en la mayoría de los casos, interrelaciones regionales, alianzas de empresarios, circuitos de comunicaciones y consumidores de los países europeos o los de América del Norte o los de una zona asiática”. (García Canclini, 1999, p. 33.)

El impulso para desarrollar una formación intercultural emerge de las bases de apoyo de una organización comunitaria (la Organización Independiente Totonaca u OIT); los miembros de la comunidad reflexionaron acerca de la necesidad de promover el reconocimiento y valoración de su cultura. En la medida en que se legitime la identidad comunitaria se realizará un trabajo colectivo, sólo así se cambiará el ambiente de marginación y pobreza en que han vivido. La historia del CESIK pasó por muchas etapas, desde el desarrollo del programa educativo con una visión del pensamiento tradicional indígena, la capacitación de los promotores, el diálogo con las autoridades, hasta conseguir la certificación de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para alcanzar esta meta, tuvieron que diseñar una adecuación del plan de estudios del CESIK con las materias de la preparatoria de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sólo así obtuvieron el reconocimiento académico.

No comprendemos por qué la obstinación de las autoridades educativas de no aceptar las nuevas formas de aprendizaje. Por qué continúa reproduciéndose la falsa idea sobre “la superioridad del conocimiento de las civilizaciones occidentales para alcanzar el ‘desarrollo’”. Llevamos por lo menos dos siglos adaptando nuestra educación al proyecto de la modernidad liberal, y los conocimientos compartidos no han podido articular un puente con las circunstancias del país. En vez de formar profesionistas con una ética de servicio comunitario, se crean modelos para ser “competitivos”, una lógica de mirar quién gana la carrera, una ficción del mercado laboral que valora las capacidades y las aptitudes de superación individual, en lugar de concebir una educación colectiva donde todos partici-

pamos en nuestra formación académica, comprendiendo el papel que nos toca en la construcción de los objetivos que tenemos como comunidad. Por lo anterior, es indispensable establecer modelos educativos más acordes a la multiplicidad de realidades socio-culturales.

Esta crítica sobre la actitud de resistencia ante la innovación de la enseñanza, nos lleva al estudio de caso de la organización Nueve Lunas, la cual ha visibilizado la formación académica de trayectoria cognitiva de las parteras, quienes han apoyado a las mujeres de la comunidad durante su embarazo desde una perspectiva cultural, y mejorado los servicios de salud y nutrición. Las portadoras de este conocimiento ancestral promueven los derechos de las mujeres y la equidad de género. Su trabajo es una labor estimulante y comprometida, que ha aportado una ruptura epistemológica al concebir al embarazo como un acto natural y no como una condición de riesgo o enfermedad, formando metodologías interdisciplinarias que oscilan entre la medicina tradicional y el perfil humanístico, por su perspectiva de equidad de género, una ética en la igualdad y la tolerancia a las identidades sexuales. Su lucha por evitar la mudanza de los conocimientos ancestrales sobre la partería y la vida misma hacia las formas modernas de intervenir en el embarazo ha estado sostenida por una comprensión del valor cultural y social de la salud materna, y por su insistencia en detener el atropello cultural que la medicina moderna trae consigo. Otro acierto ha sido presentar a la partería no como una práctica marginal, sino insistiendo en darle su lugar dentro del sistema de salud en el estado, a través de, por ejemplo, su búsqueda de reconocimiento oficial para el proceso formativo y la diseminación de

este quehacer en el proyecto del Centro de Iniciación a la Partería Luna Llena.

DEL CURRÍCULO, RECURSOS PEDAGÓGICOS Y LOS SUJETOS SOCIALES

En el terreno de la formación de sujetos sociales, las experiencias abordan sus esquemas formativos tomando en cuenta la base empírica de conocimientos de los participantes, sean jóvenes o adultos, reconocen el ámbito en el que se desarrollan y el territorio al que pertenecen buscando el fortalecimiento de sus identidades a partir de un punto de vista auto-crítico y autogestivo. O bien, parten del interés de los familiares, organizaciones y autoridades comunitarias sobre el tipo de objetivos y sus contenidos para lo que visualizan como futuro de sus hijos y de ellos mismos.

El perfil de los “egresados”, aun con lo distinto de las experiencias, está enfocado a personas como servidores comunitarios (NEAPI-Unimón), promotores para la acción social (EBC), parteras (Luna Llena) o jóvenes indígenas con una identidad sólida y compromiso social (CESIK). En todos los casos, tienen particularidades compartidas: son personas con una alta sensibilidad hacia la vida comunitaria, el reconocimiento de sus tradiciones y su lengua, al respeto y conservación de sus recursos naturales y a la naturaleza en general, a la participación y el poder que tiene cada uno de ellos como sujetos sociales con capacidades y derechos en la construcción de opciones de vida para la sustentabilidad de sus territorios, como integrantes de la comunidad o ejerciendo algún tipo de liderazgo comunitario.

La pedagogía no se reduce a la estructuración de una currícula, también debe considerar el papel estratégico que juegan los contenidos en el marco de lo político. En los casos que nos ocupan es importante destacar la formas y estrategias con las que trabajan en el ejercicio del aprendizaje y de la formación de sujetos comprometidos, y en esta compleja asimilación de valores y principios siendo parte de un nosotros, en el forjamiento de un ser ciudadano distinto. Aquí retomaría algunos elementos importantes que de alguna manera son caminos explorados por las iniciativas educativas aquí expuestas y las revisadas durante el proceso de investigación:

- el discernimiento en situaciones conflictivas o polémicas
- la actitud reflexiva y deliberativa
- el ejercicio crítico y autocrítico a través del conocimiento de sí mismo
- el manejo de escenarios: el debate para buscar alternativas de solución a través del diálogo
- la autorregulación
- la investigación-acción

La educación popular, el enfoque constructivista y una pedagogía de la congruencia son posturas metodológicas que dan forma al quehacer formativo de estas propuestas alternativas. Cada una con más énfasis que otras, pero bajo una línea que reconoce una serie de principios y valores, que trabaja con los “educandos” en el ejercicio de su derecho de participación en la vida pública y que rescata elementos como el espiritual y del corazón (NEAPI-Unimón)

La integración de temáticas como ciudadanía, construcción de consensos, derechos indígenas, enfoque de género, agregan cualitativamente elementos básicos en la

formación de individuos colectivos, al promover la consciencia acerca de la justicia, la solidaridad, la comunidad, la dignidad y la igualdad.

Por otra parte, aunque estas iniciativas actúan dentro del marco de una educación intercultural en distintos contextos, por supuesto agregan elementos importantes que no se quedan sólo en la revaloración cultural y priorización de sus lenguas maternas, sino que agregan la dimensión ambiental y de valoración de los recursos naturales que se presume estaría integrada dentro de la cosmovisión de cada cultura. Sin embargo, se enfatiza como un elemento importante para la reflexión y la práctica, integrando enfoques como el de permacultura³ (EBC y NEAPI-Unimón) y ecotecnologías en las diversas experiencias, con el aporte del saber tradicional en conjunto con los conocimientos “modernos”.

Principios, valores o espacios para la reflexión no son suficientes en sí mismos, por lo tanto las herramientas y los conocimientos concretos para actuar sobre las cosas son rasgos de estas propuestas, en tanto integran dentro de sus currículos técnicas de trabajo para la gestión social, para la producción orgánica y prácticas de conservación, arquitectura ecológica, medicina tradicional, organización comunitaria, entre otras, todas enfocadas al hacer.

Así se resumen estas propuestas que tocan dos dimensiones importantes: SER y

3 Según Bill Mollison, su creador, “la permacultura es un sistema de diseño para la creación de medioambientes humanos sostenibles”. Bajo tres principios éticos: cuidado de la tierra, cuidado de la gente y compartir con equidad. (Mollison, Bill, *et. al.*, 1994.) Este enfoque tiene resonancia con la cosmovisión de algunas comunidades indígenas, por lo que ha sido muy fácil su apreciación y asimilación, en el caso de NEAPI-Unimón decidieron no llamarle así, aunque sí la retoman en su proceso formativo.

HACER, una con la otra, la educación en la congruencia. Un Ser colectivo y un Hacer colectivo. Educación para el bien común.

Vale hacer una aclaración en este instante: ninguna de las experiencias mostró un rechazo a los conocimientos modernos o a la ciencia y la tecnología. Al contrario, insisten en la necesidad de su complementariedad bajo un enfoque intercultural, donde ambos tipos de conocimientos, el tradicional y el moderno, finquen sus estrategias pedagógicas y currículos en una arquitectura de contenidos que realmente resuman los intereses y aspiraciones colectivas.

RECONOCIMIENTO OFICIAL O SOCIAL

El reconocimiento oficial de las propuestas educativas es un elemento fundamental que en algún momento atraviesa la vida de algunas de ellas. Si bien los miembros de organizaciones y de la comunidad trabajan para formar y generar un desarrollo sostenible comunitario, más allá de los límites de legitimación institucional, la disyuntiva sobre la validación de la SEP respecto a los programas académicos y la certificación de estudios, es una lucha constante de parte de algunas organizaciones. No por estar incorporados a la SEP, sino para poder ejercer el oficio con mejores condiciones y en algunos casos fuera de la clandestinidad, como en el caso de las parteras de la organización Nueve Lunas, donde el Sector Salud les impide realizar su labor.⁴

Una motivación concreta es la demanda de las familias porque sus hijos cuenten con un documento que acredite el grado

4 Véase el estudio de caso de Luna Nueva. Centro de iniciación a la Partería de Oaxaca. Nueve Lunas, SC, por Arenys Santiago.

de estudios que han alcanzado, que les permita insertarse en el engranaje educativo en otros niveles, sea dentro o fuera de sus comunidades. Es deseable que las iniciativas pudieran cerrar el ciclo de sus educandos integrándolos en un nivel universitario o en espacios de aprendizaje donde pudieran seguir desarrollando su potencial y acrecentando su experiencia y conocimiento, pero no es así, ni en todos los casos esto es un objetivo, por lo mismo es vital que los procesos de formación a nivel primaria, secundaria o bachillerato, o en el campo de la especialización (caso de la partería), sean lo suficientemente sólidos y significativos, porque con este bagaje podrían involucrarse en cualquier otro proceso educativo sin perder la conciencia del papel social que les toca.

La certificación oficial implica también insistir en reconocer, no la experiencia per se, sino la necesidad de revisar y reformular la política educativa. Ganar espacios oficiales con proyectos que emanan del compromiso y visión de los mismos sujetos sociales genera antecedentes que pueden comenzar a abrir el camino para estas posibilidades e impactar en la política pública. Reforma social implica una reforma educativa, pero sin descansar en una reforma liderada por las instituciones, sino desde los pueblos y comunidades específicas.

Existen también los casos en los que, sin el respaldo a nivel comunitario o de un grupo de familias en las comunidades, no se podría avanzar, pues entre todos construyen sus propuestas. No viven la necesidad de contar con el reconocimiento oficial (NEAPI-Unimón). En cierta forma estaríamos en el campo del ejercicio de construir sus propias instituciones, lo que en el estricto sentido la hace más legítima, por

cuanto se encamina más a la autodeterminación y autonomía. Pero siempre queda la pregunta: ¿Acaso el gobierno federal no tiene que proporcionar las facilidades dentro de los marcos legales y constitucionales para que los pueblos puedan implementar y mantener sus propias propuestas educativas?

PROBLEMÁTICAS

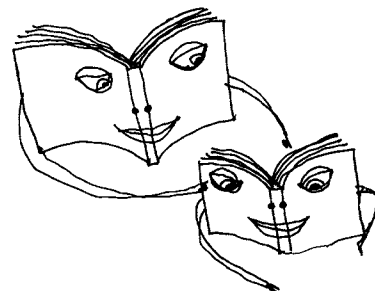
Algunas problemáticas primordiales⁵ enfrentadas han sido la migración masiva de la población. Este factor es determinante para una de las preocupaciones existenciales, su continuidad. La movilidad de los jóvenes hacia las ciudades, para conseguir oportunidades de empleo, conlleva a que muchos de ellos no regresen a las comunidades o sus regiones. La idea de formar a los niños y jóvenes en las escuelas interculturales es que los conocimientos les permitan ser prestadores de servicios y trabajadores sociales dentro de su comunidad, aunque no se trata de encerrarlos en un solo lugar sino que el aprendizaje sea retribuido y la calidad de vida mejore para todos. En segundo lugar, se observa en la dispersión de las comunidades, aunado al aislamiento educativo. En estas condiciones es complejo el quehacer formativo y el seguimiento, en el caso de propuestas como Luna Llena o la EBC, ya que implica recursos diversos para acom-

pañar el proceso formativo y de práctica de quienes participan en sus escuelas. Durante las mesas de trabajo del seminario-taller "Educación para el bien común en la construcción de los nuevos sujetos sociales" (2011) se registraron algunas dificultades que los participantes de diferentes organizaciones consideraron:

- **El hecho** de que los talleres o sesiones formativas duren poco tiempo no permite la asimilación del conocimiento;
- **Tratar que el lenguaje** sea sencillo para que la comunicación sea fluida en las sesiones, diseñar estrategias educativas que sean fáciles de interiorizar con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo;
- **La gestión** de financiamiento de los proyectos ante agentes externos, trae consigo exigencias o expectativas de quienes invierten, que se contraponen al proceso cualitativo, ya que pretenden conseguir resultados cuantificables. Muchas veces los resultados inciden en pequeños sectores de la colectividad;
- **En ocasiones**, la transformación de sujetos sociales debe darse gradualmente para que los cambios propuestos no sean rechazados, sobre todo en el caso de temas con perspectiva de género. El planteamiento del tema de la equidad de género debe realizarse con mucho cuidado y respeto, más si se da un cuestionamiento de los roles y la sexualidad que se encuentran en los principios normativos de la comunidad, esto nos permite observar las contratransferencias cuando el nivel de impacto de los resultados transgreden tanto en la organización como en la comunidad.

102

5 Actualmente es indispensable señalar un elemento que abre la caja de Pandora, nos referimos a las políticas de seguridad nacional (llamada guerra contra el narco), que se han convertido en el foco de atención de los medios de comunicación. Se ha justificado que la crisis del país se concentra en este "cáncer social" (¿cómo si la sociedad estuviese enferma?), esto ha provocado la invisibilidad de muchos problemas sociales, en nuestro caso las políticas educativas, la reducción presupuestal, la corrupción del sindicato de maestros, así como la introducción de compañías energéticas extranjeras de origen español, la evidente la militarización de todo el país y, específicamente, de zonas indígenas por la explotación de sus recursos naturales.



EL DESAFÍO DE LOS PROMOTORES DE LAS EXPERIENCIAS

Pero, ¿quiénes sostienen estos esfuerzos educativos y qué papel juegan en la continuidad de estas experiencias? Esto es un tema no menos importante y se presenta en dos vertientes: a) las personas que promueven o diseñan estas experiencias con el trabajo de gestión social, política y de recursos financieros y humanos: los que lideran la visión de estas propuestas, y b) los que hacen el trabajo en el “aula” o en las sesiones con los “educandos” o participantes: los “docentes”, “maestros”, “facilitadores”, “promotores” o “guías”, según se les denomine en cada caso.

En el caso de los primeros: La construcción de cada una de las alternativas, como se ha revisado, ha implicado un camino sinuoso a nivel organizativo, comunitario e institucional. En ocasiones, ha representado una lucha contra los poderes de una estructura que —al notar la efectividad en la formación de sujetos reflexivos y participativos, que saben leer, interpretar, que saben hacer cuentas, que en otros niveles se reconocen como parte de una comunidad y con la facultad de ser partícipe del su propia determinación— sienten amenazados sus intereses y han tratado de socavar estos proyectos, llegando incluso a la violencia; es el caso del CESIK. Se presentan disyuntivas personales y familiares que les plantean hasta dónde pueden estar dispuestos a dar de sí en el impulso de las propuestas educativas, considerando la escasez de recursos financieros, la necesidad de trabajo voluntario o de servicio, la complejidad de las relaciones con otros actores no siempre favorable y, por otra parte, el escrutinio constante de las familias y autoridades locales y organizaciones.

En el caso de los segundos: Contar con estos personajes que tienen compromiso con las comunidades requiere de esfuerzos diversos para crear sus propios esquemas de capacitación, es el caso de la NEAPI-Unimón; o en otros casos revisados, como el de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO):⁶

Cuando los talleres vienen ya organizados cada quien trae sus recursos. Pero si nosotros queremos hacer algo, tenemos que buscarlos. Si esos talleres que vienen a dar del IEEPO o de PARE corresponden [a lo que necesitamos], qué bueno, y si no, nosotros tenemos que buscar la gente y los recursos para implementarlos.

El IEEPO nos apoyó un tiempo pero no podíamos depender de ellos. Así empezamos a buscar otra forma de conseguir recursos. El tequio se subsidia con recursos de la Fundación Spencer, que se contactó a través de Lois. En Estados Unidos es muy prestigiado tener una subvención de esta fundación. Nosotros mandamos un proyectito, junto con eso una autocrítica a nuestro trabajo, un desplegado que hicimos público. Y luego dijeron que sí y con ellos tenemos un año trabajando. Es por dos años nada más. Si queremos darle continuidad, tendremos que buscar recursos. Si hay recursos podremos ampliarnos, si no, trabajar con lo que tengamos.⁷

Dentro o fuera del sistema educativo oficial, el reto de contar con un cuerpo de personas que lleven estos procesos a buen término, sean los gestores o los promotores, requiere de sacrificios o decisiones

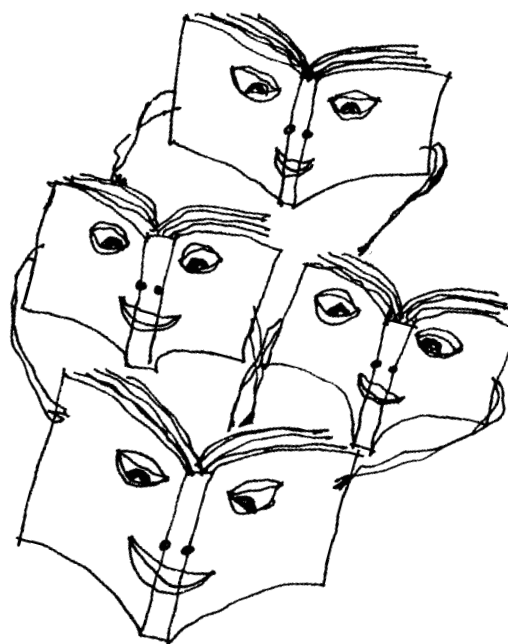
⁶ Surgida en 1974, la CMPIO es parte del Instituto de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO). Son una delegación sindical y además son una asociación civil que ha participado en el movimiento magisterial y ha impulsado la educación indígena a nivel básico, con una propuesta de movimiento pedagógico novedosa, en diversas regiones del estado de Oaxaca.

⁷ Testimonio tomado de entrevista colectiva con miembros del Comité de la CMPIO, retomado de *Tequio pedagógico, una experiencia de educación preescolar* (Crispín, 2004, p. 13).

de vida personales, con una convicción importante. Es aquí donde radica una de las debilidades de las diversas opciones educativas que se han configurado, y a la vez uno de los mayores desafíos. Cómo hacer que estos logros individuales se inserten dentro de las prioridades de vida de la comunidad y cómo crear las condiciones para que las mismas comunidades sostengan estos procesos. A veces está de más recordar lo obvio, que parezca perogrullada, pero en la medida que estos procesos educativos partan del ejercicio constituyente de los directamente implicados, que sus promotores reflejen congruencia con los principios que sostienen y los relevos lleguen en el momento que sea necesario, será entonces una corriente sin descanso hasta lograr una sociedad con una esperanza de vida mayor y justa.

104

Finalmente, el devenir histórico de todos los proyectos ha transformado las formas de enseñanza y ha incorporado la reivindicación de los conocimientos tradicionales. La Filosofía para el Bien Común configura nuevos sujetos sociales reflexivos, prestadores de servicios comunitarios. Las ideas fluyen a través de un río infinito de pensamientos, nosotros somos como gotas de lluvia que caen en él, nos arrastra su fuerza avasalladora, algunos nos dejaremos llevar por el cauce, otros nadarán contracorriente. En ese momento decidimos el rumbo de nuestros pensamientos, muchos compartimos el mismo camino ético: el bien común.



apéndices

1 Otros ejemplos claros que expresan objetivaciones durante la colonización: Los frailes se valieron de diferentes conceptos educativos de carácter sensorial para lograr que los indígenas se convirtieran al cristianismo, tales como el aprendizaje visual, puesto que era más sencillo comunicarse por medio de imágenes que oralmente. Otra manera de evangelizar consistió en la combinación de principios y propósitos cristianos con ritos y ceremonias paganas, por eso en la admonición de San Gregorio Magno decía: “No olvidéis nunca que no debéis estorbar ninguna creencia tradicional que pueda armonizarse con el cristianismo” (Weckmann, 1996, p. 191). Un ejemplo claro fueron los teatros de evangelización, en los cuales para explicar la existencia del infierno quemaban gatos vivos en hornos, para que los indios vieran como arderían sus almas en este espacio de sufrimiento. Algunos frailes se flagelaban en plena misa para expresar el sacrificio y dolor de la pasión de Cristo. Una característica muy interesante de este periodo ha sido el carácter de penitencia, ayuno, flagelación y dolor que se infringían los frailes y monjes para relacionarlo con el trance, la alucinación, en la aparición de imágenes milagrosas.

Weckmann desarrolla un amplio estudio de las manifestaciones religiosas análogas entre la religión mesoamericana y el cristianismo. Por ejemplo, la cruz como arquetipo de muchas culturas, los indios mesoamericanos lo consideraban como símbolo de referencia, “el árbol de la vida”, la analogía que los prehispánicos hicieron para adoptar la cruz católica dentro de su cosmovisión: “Celestino señala que el símbolo de la cruz existía en época prehispánica en el sentido de ‘árbol de la vida’ y representaba fecundidad. De ahí que en Cholula en el siglo XVI, al adoptar la cruz cristiana los indios la llamaron tonacaquahuitl (‘madero que nos da el sustento’), puesto que “existe también un simbolismo que conecta las cruces con el árbol como eje cósmico” (Broda, 2001, p. 178). Otros elementos cristianos análogos a la cosmovisión mesoamericana referidos por Weckmann (pp. 191-192) son: el bautizo y el agua bendita; la comunión eucarística (los indios tenían una especie de comunión o banquete sacro al comer la carne de un sacrificado); la Virgen llamada Tonantzin, Huitzilopochtli concebido por la Virgen Coatlicue; el diluvio con su arca; la hembra primigenia (Cihuacoatl); la presentación del recién nacido al templo; la circuncisión; el ayuno ceremonial; la admiración por la castidad; el sacrificio sangriento-traducido en sacrificio espiritual; las procesiones con copal y flores; el calendario ritual; la creencia en el fin del mundo y el cielo-Tlalocan (durante el Medievo, para los pensadores, el cielo era movido por los ángeles, su forma era redonda y hueca; la esfera celeste se dividía en 11 cielos, mientras que para los mesoamericanos el cielo tiene nueve pisos de eterno presente, según López Austin). También estaba establecida la jerarquía sacerdotal, la propiedad territorial de los templos, escuelas monásticas y, la más importante, el influjo de la religión en todas las esferas de la vida individual y social. Partiendo de la manera como se amalgamaron los elementos de ambas tradiciones religiosas, observamos la sobreimpresión de imágenes con sus equivalencias: Tezcatlipoca=Telpochtli =Juaninzin en San Juan Tianguizmanalco; así lo comenta Sahagún, quien censuraba tal analogía; Tlaloc era San Juan el Bautista y San Isidro Labrador (en varias comunidades indígenas y campesinas del país —como en Xico, Veracruz— todavía se practican ceremonias en los campos a San Isidro para que llueva, la celebración es el 15 de mayo, coincide con el inicio de temporada de los hongos alucinógenos, los cuales son llamados “San Isidro”); San Simeón y San José los pintan como viejos y sustituyen a Huehuetotl (una representación de este sincretismo se observa en Maltrata, Veracruz: cada fin de

año salen a bailar los “hue-hue”, o viejitos, a la calle, aunque sabemos que esta danza se realiza en muchas comunidades del país).

Un aspecto característico de este sincretismo se encuentra explícito en muchas danzas tradicionales, por ejemplo, la aparición del apóstol Santiago montado en su caballo blanco — según los relatos de Cortés, se presentó en la batalla que peleaban contra los indios de Tabasco, incluso, “según Díez de la Calle el santo se apareció ante el mismo conquistador” (Weckmann, 1996, p. 164)—, la representación de este relato se observa materializado en la danza de moros y cristianos, así como en el uso de máscaras de madera en algunas regiones. En la iglesia de San Juan Chamula realizan sacrificios de gallinas y ofrenda para los santos; los nahuas de Cuetzalan, Puebla, bendicen los puntos cardinales en el atrio, y permiten danzas dentro de la iglesia. Si hacemos referencia a la relación de culto agrícola vale la pena mencionar las cruces de maíz usadas por los nahuas (éstas tienen para cada lado de la cruz un color diferente de maíz-blanco-amarillo-rojo-morado asociado a los rumbos cósmicos); los ramilletes de los zoques —“el joyo-naqué es la flor de los santos, es el cetro de la virgen y la ofrenda principal del altar”, como comenta don Antonio Escobar— presentan figuras cristianas, como el elemento cruciforme, la eucaristía, hasta aves bicéfalas, la Luna, etc. y los colores de las flores corresponden a los mismos que la cruz de maíz.

La fusión de las dos cosmovisiones, cuyas representaciones se yuxtaponen, forman un nuevo complejo imaginario. En el caso de México, este proceso de transculturación inicia a partir de la aparición de sincretismos, resignificación e interpretación de mitos e imágenes, la adopción de nuevos rasgos culturales e incluso algunos paralelismos. Ante tales estructuraciones del pensamiento mítico, podemos observar que sus representaciones se sustentan en la acumulación de eficacia simbólica a lo largo del tiempo. La totalidad simbólica del nuevo imaginario, reproducido en los mitos y leyendas, ha sido forjada por la tradición religiosa mesoamericana, definida por López Austin como: “La suma del complejo anterior el de las religiones de las sociedades indígenas coloniales, esto es, las religiones que se produjeron entre las líneas tradicional de la antigua religión indígena y la del cristianismo desde el inicio de la colonia hasta nuestros días”. (López-Austin, 1995, p. 12.)

106

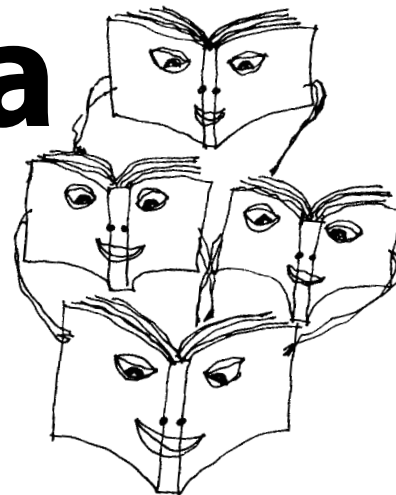
2 Uno de los casos representativos en México en defensa de la autonomía de los pueblos indígenas y sus derechos ha sido el de los grupos tsotsiles (EZLN). Ellos propusieron los acuerdos de San Andrés, sin embargo, el gobierno de Ernesto Zedillo, que en un primer momento aceptó los acuerdos, reformó su contenido; esta acción impidió el ejercicio y desarrollo de la autonomías. Analicemos detenidamente como los cambios propuestos por el gobierno mexicano relacionados con los Acuerdos de San Andrés nuevamente limitaron la libertad de organización de los pueblos indígenas: a) sustituir las nociones de *tierras y territorios* por “lugares”, lo cual en los hechos desterritorializa a los pueblos, les sustrae de su base material de reproducción como tales [...], todo pueblo indígena se asienta en un territorio que cubre la totalidad del hábitat que los indígenas ocupan o utilizan de alguna manera. El territorio es la base material de su producción como pueblo y expresa la unidad indisoluble hombre-tierra-naturaleza; b) eliminar el concepto de *pueblo* y sustituirlo por el de *comunidades* y con ello trastocar el sujeto de la ley reconocido en los acuerdos de san Andrés y en el propio Convenio 169 de la OIT, y de esta manera limitar las competencias locales y regionales de estas entidades jurídico-políticas; c) introducir las reformas neoliberales al artículo 27 constitucional, a partir de las cuales se permite la venta de tierras comunales y ejidales; y d) limitar la posibilidad de que los pueblos indígenas adquieran sus propios medios de comunicación. (López y Rivas, 2005, pp. 62-63.)

El caso boliviano manifiesta un momento de ruptura que irradia nuevas formas de acción colectiva a través de actores emergentes. Una pluralidad y heterogeneidad de sujetos cuya

resistencia material y simbólica permitieron cambios, sin embargo, descubrieron en el devenir del movimiento social que el paradigma marxista de la revolución no solucionaba la situación histórica que se vivía en Bolivia. Para el caso boliviano es necesario recordar cómo se desarticulan las visiones revolucionarias de grupos comunistas, el reformismo de los sindicatos, y se configuran en una multitud integrada por comunidades indígenas, campesinas, obreras. Todos estos grupos inician la defensa de los recursos sociales —no olvidemos que estaban a punto de privatizar el recurso hídrico. Algo que compartían estas comunidades de acción era la herencia de la discriminación estructural, puesto que habían sido representados por un Estado con lógicas coloniales y reformas neoliberales para el campo. De toda esta maraña de contradicciones surge un Estado racista que al imaginar una nación y una identidad cultural mestiza homogénea —“propia de la burguesía criolla”— excluye y margina a los grupos indígenas, puesto que su proceso civilizatorio era muy distinto. Como lo menciona Álvaro Linera, este *Estado neoliberal autoritario* —Estado monocultural— entra en crisis; no es un Estado que garantice la perdurabilidad, simplemente, el estado boliviano se había convertido en una maquinaria de producción ideológica de esquemas simbólicos de legitimación del monopolio de poder. En efecto, este Estado desgarraba las posibilidades de subsistir para los grupos y marginaba a la mayoría de la población. De tal suerte, surge el proyecto de soberanías múltiples, esta propuesta rompía con la larga duración del régimen anterior —adiós a la modernidad sustentada en el libre mercado, inversión externa y la visión modernizante de la sociedad. En esta coyuntura se proponen nuevas ideas de fuerza, creando de alguna manera un nacionalismo integrando a los indígenas, descentralizando los recursos, basado en un mercado interno y apostando a la autonomía de los gobierno indígenas, consolidando una forma de autogobierno. Ante la crisis del Estado no se provocó una revolución, sino un cambio de paradigmas en los componentes estructurales del orden estatal, los cuales en un tiempo corto (2 o 3 décadas del estado neoliberal) forjaron una crisis. Con esta acción colectiva de las multitudes se logra la incorporación estatal del indígena en el discurso nacional. No solo los grupos indígena lograron su reconocimiento, también se crea la Ley de participación popular en Bolivia, la cual fomenta el resurgimiento y la invención de etnicidades indígenas-locales. Esta caleidoscópica fragmentación de identidades ya no es un problema para el nuevo Estado, por el contrario, define el punto de bifurcación de un Estado en transición cuya fuerza social se consolida en dos fases: el proceso de estabilización y auto-reproducción y la expansión ideológica indianista en el procesos de emancipación. Esto a su vez construye identidades en resistencia dentro de un proceso de donación colectiva, visualización del complejo cultural y resignificación de la idea del movimiento. Si analizamos la genealogía de la multitud y la crisis de la soberanía planteada por Prada queda plasmada la eterna lucha de clases, así como, “la actualización de formas comunitarias” y la reapropiación de espacios públicos.

bibliografía

citada y consultada



108

ÁNGELES, Hugo y HUICOCHEA, Laura (Coord.), *Actores y Realidades en la Frontera Sur de México*, ECOSUR-Coespo, México, 2005.

ACOSTA Navarro, María Elena, *Tendencias pedagógicas contemporáneas. La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo*, 2003. <http://bvs.sld.cu/revistas/est/vol42_1_05/est09105.htm> [Consulta: agosto, 2011]

AGUIRRE Gómez, María Yolanda, *La educación "informal" como vehículo de transformación*. Revista mexicana de Orientación Educativa, México, 2003.

ANDERSON, Benedict, *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, FCE, México, 2007.

AUGÉ, Marc, *Los no lugares: espacios del anonimato*, Gedisa, Barcelona, 2000.

BERGER, Peter, *El Dosel Sagrado: para una teoría sociológica de la religión*, Ed. Kairós, Barcelona, 1999.

BERLANGA Gallardo, Benjamín, *Dignidad, Identidad y Autonomía como fundamentos centrales de una ética emancipadora en las*

culturas negadas: Una propuesta educativa. CESDER-PRODES, México, S/A.

BERTELY Busquets, María (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad. Educación y género, educación de jóvenes y adultos*, No. 3, Tomo II, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 2003.

BONFIL Batalla, Guillermo, *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*, en Revista de la Casa Chata, Año 2. Núm. 3, México, 1987.

BORDIEU, Pierre y J.D. WACQUANT, Loic, *Respuestas por una Antropología Reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.

BRODA, Johana y Báez Félix, *Cosmovisión ritual de los pueblos indígenas de México*, FCE-CONACULTA, México, 2001.

BÜTTNER, Thomas y otros, *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativos*, 1997.

CANÇADO, Trinidad, Antonio Augusto, *Derechos Humanos, Desarrollo Sustentable y Medio Ambiente*, Ed. IIDH, Costa Rica, 1995.

- CARMONA, Gloria, *Educación Popular con Mujeres Rurales en México: La Escuela Nacional de Formación de Dirigentas*. Comaletzin (Coordinación Interregional Feminista Rural Comaletzin, A. C.), México, 2006. <http://www.globaljusticecenter.org/ponencias2006/carmonaESP.htm>
- CASTORIADIS, Cornelius, *El ascenso de la insignificancia*, Ediciones Cátedra, Madrid, 1998.
- CASTRO, María Inés y otros, *Educación y ciudadanía: miradas múltiples*, Plaza y Valdés, México, 2006.
- CESDER, *Educación para el Medio Rural. Una propuesta pedagógica*. Ediciones Castillo, México, 2002.
- CRISPÍN Bernardo, María Luisa, *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*, Vol. I, SEP-Coordinación General de Educación Bilingüe, México, 2004.
- CUERDO Mir, Miguel y GOROSTIZA Ramos, José Luis, *Economía y Naturaleza: una historia de las ideas*, Núm. 15, Ed. Síntesis, México, 2000.
- DÍAZ, Floriberto y otros, *Floriberto Díaz. Escrito*. UNAM, México, 2007.
- DIETZ, Gunter, *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*, Universidad de Granada, España, 2003.
- DUGUID, Fiona, *El aprendizaje en Diferentes Lugares: Antología de la Educación Informal*, Nueva York, 2006.
- ESQUIVAS Serrano, María Teresa, GONZÁLEZ Cantú, Arturo y MURIA Vila Irene, "Solución de problemas: Estudio evaluativo de tres enfoques pedagógicos en las escuelas mexicanas", en *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 2003. <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?18>> [Consulta: agosto, 2011].
- FANDIÑO Parra, YAMITH José, "Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos", en *Revista Iberoamericana Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/ Universia, Vol.II, núm 4, pp. 150-163, 2011. <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/42>> [Consulta: agosto, 2011].
- FERNÁNDEZ, Benito, *La Educación Popular y los desafíos de la Diversidad Cultural*. Centro de Promoción de técnicas de Arte y Cultura, Bolivia, 1999.
- FOUCAULT, Michel, *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, 7ª. Edición, Siglo XXI, México, 1996.
- FUEYO Gutiérrez, A., *De exóticos paraísos y miserias diversas*, Icaria Editorial, Barcelona, 2002
- FUMAGALLI, Laura, *Gestión de proyectos de desarrollo educativo local. Reflexiones sobre un programa de formación*. International Institute for Educational Planning-UNESCO, Argentina, 2004.
- GARCÍA Canclini, Néstor y otros, *La antropología urbana en México*, CONACULTA, UNAM, FCE, México, 2005.
- GARCÍA Canclini, Néstor, *La Globalización Imaginada*, Ed. Paidós, México, 1999.
- Gellner, Ernest, *¿Qué es una nación?*, en *Naciones y nacionalismo*, Alianza-CONACULTA, México, 2001.

GELLNER, Ernest, "El nacionalismo y las dos formas complejas de cohesión en sociedades complejas", en *Cultura, identidad y política. El Nacionalismo y los Nuevos Cambios Sociales*, Gedisa, España, 2000, pp. 17-39.

GIROUX, Henry, "La educación bilingüe-intercultural", en Benjamín Berlanga Gallardo, *Dignidad, Identidad y Autonomía como fundamentos centrales de una ética emancipadora en las culturas negadas: Una propuesta educativa*. CESDER-PRODES, México, 1996.

GODELIER, Maurice, *Antropología y Biología: Hacia una nueva cooperación*, Anagrama, Barcelona, 1976.

GONZÁLEZ Martínez, Joaquín R., *Alvarado y el Mundo del Agua: larga duración y conformación geohistórica del Bajo Papaloapan Veracruzano*, Gobierno del Estado de Veracruz, México, 2004.

GUEVARA, César, *Ciencia, tecnología sociedad y valores*, Nueva Imagen, México, 2008.

HERNÁNDEZ García, Tomás e HIPÓLITO Cuevas, Ángela, "El Señor de los Siete Colores", en *Cuentos Mazatecos*, CONACULTA, México, 1998.

HIPÓLITO Cuevas, Ángela, *El señor de los siete colores*, Versión bilingüe, Mazateco-Español. CONACULTA-Dirección Regional de Culturas Populares. México, 2000.

KANE, Liam, *Popular education and social change in Latin America*. LAB. Londres, 2001.

KOLMANS, E., "La educación popular, los enfoques educativos modernos y la metodología CAC", en *Revista Sinéctica* 02, 1993.

<http://www.pidaassa.org/mvertical/meto_herram/La_educacion_popular_y_CaC.pdf> [Consulta: agosto, 2011].

LA BELLÉ, Thomas, *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México, Editorial Nueva Imagen, 1980

LINERA García, Álvaro, *La Potencia Plebeya Acción colectiva de identidades obreras y populares en Bolivia*, Ed. CLACSO, México, 1994.

LÓPEZ Austin, Alfredo, *Los juegos de las esencias*. Tamoanchan y Tlalocan. FCE, México, 1995.

LÓPEZ Y RIVAS, Leo Gabriel y LÓPEZ Y RIVAS, Gilberto (Coord.), *Autonomías Indígenas en América Latina: Nuevas formas de convivencia política*, Ed. Plaza y Valdés, México, 2005.

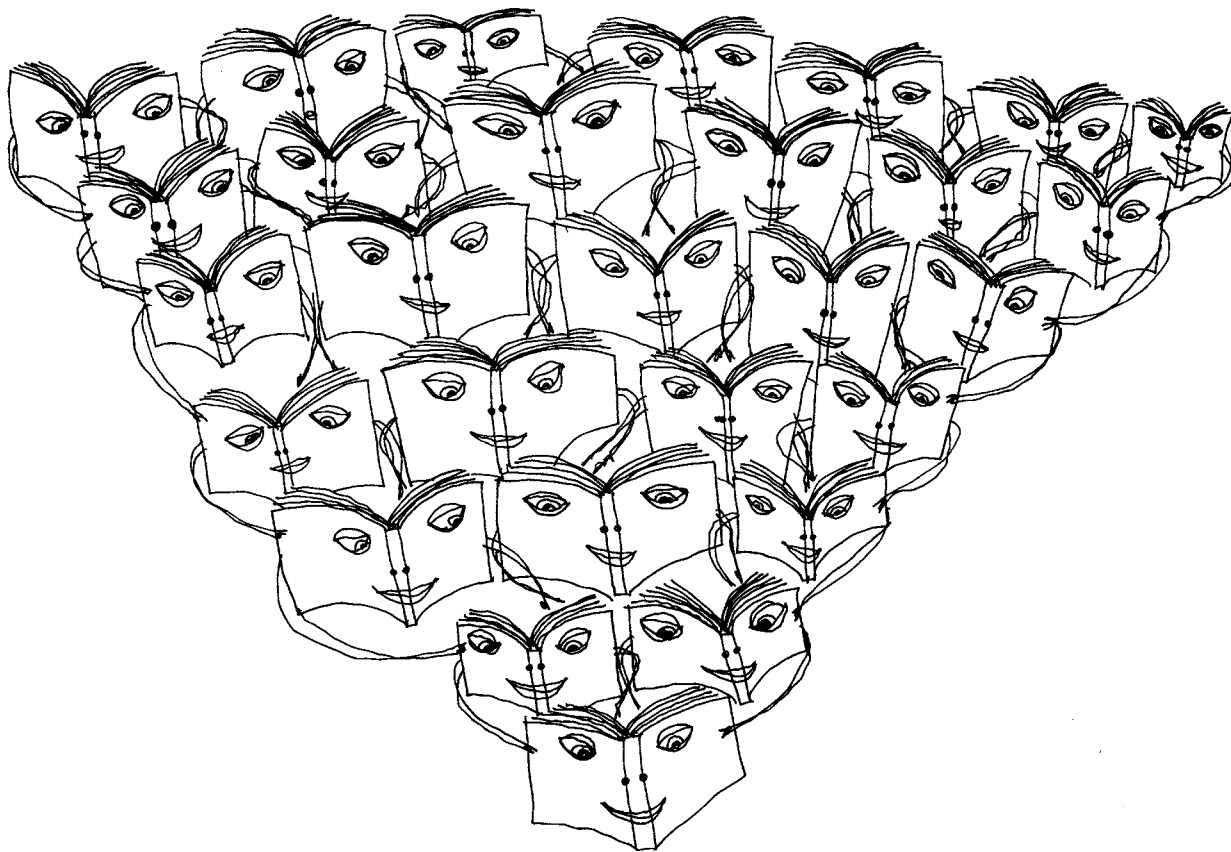
LUJÁN, Manuel Enrique, *La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico-prácticas*, 2009.

MACOSSAY, Mauricio y otros, "Escuelas campesinas: formación e identidad". *Revista de Geografía Agrícola*, núm. 41, p. 17-35, UACH, México, 2008. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=75711472003> [Consultado agosto de 2011]

MIGANJOS Noh, Juan Carlos, *Educación Popular y Desarrollo Comunitario Sustentable. Una Experiencia con los mayas de Yucatán*. Plaza y Valdés Editores, México, 2006.

Ministerio de educación chileno, 2000, <<http://biblioteca-digital.ucecentral.cl/documentos/ministerio/Desarrollo/contenido1.htm>> [Consulta: agosto, 2011]

- MOLLISON, Bill y otros, *Introducción a la Permacultura*, Publicaciones Tagari, Australia, 1994.
- ORTIZ, Fernando, *Prólogo escrito por Malinowski, en Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Biblioteca Ayacucho, Caracas, 1978.
- PASTOR Homs, María Inmaculada, *Orígenes y evolución del concepto de educación no formal*,. Revista española de pedagogía, 2001.
- RIDING, Phil, Fowell, Sue y Levy Phil, *An action research approach to curriculum development*. 1995. <<http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>> [Consulta: agosto, 2011].
- ROSAS Carrasco, Lesvia Oliva (Coord.) *La educación Rural en México en el siglo XXI*. Centro de estudios Educativos, A. C., México, 2006.
- RUIZ Meza, Laura Elena, "La educación popular en América Latina", en *Revista Sinéctica* 02, , 1993. <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores01/002/Ruiz%20Laura%20Elena%202.pdf> [Consulta: agosto 2011]
- SLUTSY-MOORE, Raisa, *¿Aprendemos juntos? Guiando educación comunitaria en Oaxaca*. ISP Collection, Paper 845, 2010. <http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/845/> [Consulta: 25/08/2011].
- TARRIO, G. *Memoria básica del Foro Nacional por la Seguridad Alimentaria*, MAÍZ, México, 1999.
- THOMPSON, John B., *Los Media y la Modernidad: Una teoría de los medios de comunicación*, Paidós, Barcelona, 1998.
- Universidad Autónoma Chapingo, *Escuelas campesinas: sus logros en experimentación y capacitación*. UACH, México, 2005
- UTTECHT, Melanie, *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*, 2001
- WAGNER, Peter, *Sociología de la Modernidad: Libertad y Disciplina*, Ed. Herder, Barcelona, 1997.
- WECKMANN, Luis, *La Herencia Medieval de México*, CFE-Colmex, México, 1996.
- ZIZEK, Slavoj y JAMESON, Fredric, *Estudios culturales: una reflexión sobre el multiculturalismo*, Paidós, Buenos Aires, 1998.



este libro
se terminó
de imprimir en
enero de 2012
en los talleres de
carteles editores de
la ciudad de oaxaca;
fue diseñado por fuera y
por dentro por martha sánchez;
la edición consta de 500 ejemplares

www.ideascomunitarias.org.mx

© texto: Iniciativas para el Desarrollo
de una Economía Alternativa y Solidaria, AC

© imágenes: martha sánchez

ISBN 978-607-7751-69-4