
DE MAESTRO A ACOMPAÑANTE: LA CONCEPCIÓN DEL DOCENTE DE PRIMARIA EN LA PROPUESTA EDUCATIVA INTERCULTURAL Y BILINGÜE DE LA UNIÓN DE MAESTROS DE LA NUEVA EDUCACIÓN PARA MÉXICO (UNEM AC) Y EDUCADORES INDEPENDIENTES DE CHIAPAS

JUAN GUZMÁN GUTIÉRREZ / MANUEL GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ / EDMUNDO HERNÁNDEZ LÓPEZ

RESUMEN:

En esta ponencia colectiva se presentan los antecedentes políticos y académicos que sustentan el proceso de construcción del Currículum para la Educación Primaria Intercultural y Bilingüe de la UNEM AC y educadores independientes en Chiapas, en colaboración con académicos no indígenas adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México y al Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP). Se analizan los propósitos de esta propuesta educativa intercultural bilingüe, señalando la concepción de interculturalidad que la caracteriza para finalmente enfatizar en el perfil del docente intercultural en el medio indígena que se plasma en ella.

PALABRAS CLAVE: educación primaria intercultural bilingüe, docente.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia nos proponemos presentar y someter a análisis crítico la concepción de docente plasmada en el Currículum para la Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM AC)¹ y educadores independientes de Chiapas², del cual los que escriben la presente son co-autores (UNEM y educadores independientes 2009). Este currículum es el resultado de la colaboración intercultural (Sartorello 2009)

¹ Jorge Guzmán Díaz, Gustavo Hernández López, Manuel Gutiérrez Hernández.

² Armando Hernández López, Edmundo Hernández López, Florencio Rojas López, Jacobo Hernández Rojas, Silvia Pérez Hernández, Francisco Arcos Vázquez, Miguel López Méndez, Jesús Antonio Martínez Pérez, Juan Guzmán Gutiérrez, Manuel Hernández Jiménez.

entre un grupo de educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles del estado de Chiapas y académicos no indígenas, adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México³ y al Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) de Perú⁴. Esta propuesta educativa ha sido elaborada a lo largo de 11 talleres intensivos de una semana cada uno entre noviembre del 2006 y octubre del 2008 y, a partir de enero del 2009, se está validando en escuelas primarias bilingües de los Altos, Norte y Selva de Chiapas en las que trabajan los educadores indígenas que participaron en el proceso de diseño curricular.

Cabe destacar que esta propuesta curricular tiene importantes antecedentes que la sustentan, mismos que consideramos necesario resumir brevemente antes de enfocarnos en el análisis del perfil docente.

ANTECEDENTES

Las raíces que alimentan esta propuesta curricular están profundamente arraigadas a las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles de la Selva, Altos y Norte de Chiapas de donde son originarios los educadores indígenas que, en colaboración intercultural con académicos *kaxlanes*⁵, han elaborado este currículum para la educación primaria intercultural bilingüe. Fueron estas comunidades que, a raíz del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los albores de 1994, decidieron expulsar a los maestros oficiales que trabajaban en sus escuelas y sustituirlos con jóvenes de la misma comunidad que contaran con estudios de secundaria completa,

³ María Bertely Busquets, Raúl Gutiérrez Narváez, Stefano Claudio Sartorello.

⁴ Jorge Gasché.

⁵ Como señala Alejos García (1999: pp.132-133): "(...) para el maya el otro es el *Kaxlan*, el 'castellano', el extranjero, Occidente". *Kaxlan* es la contraparte, es el *otro* polifacético con quien se relaciona el indígena. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y *conflictivas* a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo *kaxlan* marcado por la lucha y la incomprensión y, así como en otros ámbitos de la vida social, la escuela representa un espacio en donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y *kaxlan*, fruto de una incomprensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

encomendándoles la formación escolar de sus hijos. Cansados de una educación escolar oficial asimilacionista, castellanizadora, fuertemente descontextualizada social, cultural y lingüísticamente (FRMT-UNESCO 1997; Freedson y Pérez 1999). implementada por maestros amestizados que desvaloran sus propias lenguas y culturas (Pérez 2003). algunos de éstos verdaderos *caciques culturales* (Pineda 1994) más comprometidos con los intereses políticos partidistas y con los intereses sindicales de su gremio que con la formación de la niñez indígena, los padres y madres de familia de varias comunidades indígenas de la región Altos, Selva y Norte de Chiapas se movilizaron para ofrecer a sus hijos una educación diferente a la oficial. Una educación oficial que, en su consideración (FRMT-UNESCO 1997) no cumplía con su función social, que no preparaba a la niñez indígena para seguir estudiando, que no formaba a los niños para vivir de manera digna ni en las sociedades indígenas ni en la sociedad nacional, puesto que en las escuelas oficiales ni aprendían *“el currículum básico, ni tampoco reciben una formación deseada para que sean verdaderos hombres y mujeres de sus comunidades”* (Pérez 2003: p.20). Fue por esas razones que, aprovechando el fermento cultural y político desatado por el levantamiento zapatista, varias organizaciones y comunidades indígenas de Chiapas⁶, algunas simpatizantes con el EZLN y otras más bien independientes, como es el caso de la UNEM, empezaron a construir desde abajo proyectos educativos alternativos y/o autónomos, contruidos y controlados localmente conforme a los objetivos de sus propias comunidades.

Es así que, en el escenario chiapaneco, la UNEM forma parte de un movimiento político y pedagógico más amplio (Gutiérrez 2005 y 2006). caracterizado por la emergencia de organizaciones y grupos étnicos como actores colectivos que se

⁶ Entre ellos destacamos el proyecto educativo autónomo zapatistas “Semillita del Sol” en las zonas Norte y Selva y el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista en la zona Altos; los proyectos de secundaria y bachillerato interculturales en la comunidad tseltal de Guaquitepeq (municipio de Chilón); el proyecto de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) implementado por la Asociación Rural de Interés Colectivo (ARIC) en los municipios de Ocosingo y Chilón; el proyecto de educadores tsotsiles implementado por la organización Las Abejas en el municipio de Chenalhó; y, finalmente, el proyecto de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM AC) y educadores independientes en las regiones Selva, Altos y Norte del estado de Chiapas.

posicionan en campo educativo, reivindicando su identidad cultural y su derecho a participar en la construcción de una nueva educación que garantice un mejor futuro para sus propios hijos.

La UNEM se conformó en 1995, cuando un grupo de educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles que participaban en el Proyecto de Educación Comunitaria Indígena (PECI) de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SECH) decidieron conformar una asociación civil independiente de las instancias oficiales, proponiéndose los objetivos de:

Consolidar entre los pueblos indígenas una educación intercultural bilingüe. (...) Implementar una profunda reforma del proceso educativo básico hacia una educación intercultural bilingüe comunitaria bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas que combine el estudio con el trabajo, vincule la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción. Elaborar textos escolares y materiales educativos de acuerdo a la variante de la lengua de cada pueblo (UNEM 2000).

Para alcanzar sus propósitos, los educadores de la UNEM buscaron el apoyo y asesoría de diversas instituciones, entre las cuales el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Asimismo, a partir del ciclo escolar 1996-1997, los educadores de la UNEM comenzaron a gestar desde abajo (Bertely 2006a; 2007a) y en la práctica una nueva propuesta educativa basada en la comunidad y en la huerta agroecológica, misma que fue implementándose tanto en escuelas oficiales (principalmente de PEGI) como en escuelas independientes de las regiones Altos, Selva y Norte de Chiapas. Ésta se caracterizaba por la importancia otorgada al trabajo educativo afuera del aula, aprovechando pedagógicamente algunas actividades sociales, productivas rituales y recreativas que se realizaban en las propias comunidades (Marstrom1997; Roelofsen 1999; Gutiérrez 2005).

Al mismo tiempo, para dotarse de mejores herramientas pedagógicas y cumplir de la mejor manera con su rol de maestros, los educadores de la UNEM empezaron a formarse en la docencia y en la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües. Fue así que, apoyándose en el CIESAS-

sureste (San Cristóbal de Las Casas-Chiapas). entre 1997 y 2000, cursaron el “Bachillerato Pedagógico Comunitario para la Formación de Docentes de Educación Primaria Bilingüe Intercultural”, un programa de formación magisterial coordinado por el Dr. Ronald Night del CIESAS-sureste en el que participaron como formadores varios investigadores políticamente comprometidos con el mejoramiento de la educación indígena, mismos que trabajaban en instituciones de San Cristóbal de Las Casas, entre ellas El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). la Casa de la Ciencia, la Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas (OMIECH) y el propio CIESAS. A lo largo de tres años, con una modalidad semi-abierta, los educadores de la UNEM (alrededor de 80 jóvenes en ese entonces) se formaron en la enseñanza de las ciencias naturales, en la agroecología y, en particular, aprendieron a investigar desde adentro sus lenguas y culturas, mismos que se volvieron insumos fundamentales para alimentar su propia práctica docente y construir materiales educativos interculturales y bilingües (UNEM 1999).

Entre 2001 y 2004, con recursos donados por el Dr. Miguel León Portilla, un grupo de educadores de la UNEM participó en el proyecto “Tarjetas de Autoaprendizaje Interculturales Bilingües” (UNEM 2004) coordinado por el CIESAS, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En este proyecto se formaron en la elaboración de un material didáctico intercultural y bilingüe, las Tarjetas, que, en 1997, había sido desarrollado en el marco del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana de Iquitos del Perú (ETSA y Gasché 1996, Gasché 1997 a y b). Con la coordinación académica de los asesores peruanos (Jorge Gasché, Carmen Gallegos y Jessica Martínez). y la participación de aproximadamente cuarenta educadores tseltales, tsotsiles y ch’oles de diferentes organizaciones indígenas de Chiapas, se elaboraron un total de 10 Tarjetas en castellano, 23 en tsotsil, 15 en tseltal y 15 en ch’ol, mismas que fueron sucesivamente editadas

con un tiraje de 10,000 tarjetas en tsotsil, 10,000 en tseltal, 10,000 en ch'ol y 30,000 en castellano. En marzo del 2004, las Tarjetas fueron presentadas ante el Secretario de Educación y el Gobernador del Estado de Chiapas (Pablo Salazar Mendiguchea). la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe (Sylvia Schmelkes Del Valle) y los comités de educación de las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles que participaron al proceso de validación de dicho material. En esa ocasión, el Gobernador se comprometió públicamente en difundir estos materiales en las escuelas bilingües de Chiapas, promesa que nunca fue cumplida. Fue así que, en el año de 2005, con financiamiento de la Fundación Kellogs y la coordinación del CIESAS en la persona de la Dra. Bertely, la UNEM dio inicio a un proyecto autónomo de difusión de las Tarjetas de Autoaprendizaje, mediante la implementación de talleres de capacitación sobre las bases jurídicas, los principios filosóficos, la propuesta político-pedagógica, el uso y manejo de las Tarjetas, entre educadores indígenas tanto de escuelas oficiales como autónomas. Dado el éxito de estos talleres, éstos continuaron durante los años 2006, 2007 y 2008, esta vez con financiamiento de la Fundación Ford. Cabe señalar que los talleres han sido diseñados por los propios educadores de UNEM con base en su formación y experiencia pedagógica y fueron impartidos en las lenguas tsotsil, tseltal, ch'ol y español (Bertely 2009).

Entre 2004 y 2007, en colaboración con el CIESAS y bajo la coordinación de la Dra. Bertely, la UNEM participó en el proyecto "Educación ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza" coordinado por la Universidad Católica del Perú, en el que participaron equipos de trabajo de Perú, Bolivia, Nicaragua, Brasil, Ecuador y México. Como fruto de dicho proyecto, se elaboró el Cuadernillo de trabajo "Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo" (UNEM 2007; Bertely 2007b). como un recurso educativo que puede ser utilizado en espacios formales e informales para la alfabetización ética, jurídica y territorial. El cuadernillo es multilingüe, contiene relatos en ch'ol, tsotsil y tseltal, todos traducidos al castellano y se presenta en forma escrita y auditiva

(CD). En septiembre de 2008, el Cuadernillo ganó un concurso a nivel nacional y, en este año de 2009, será publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y distribuido a todas las escuelas secundarias del país como parte del programa “Libros del Rincón”.

Entre octubre de 2007 y junio de 2008, paralelamente al proceso de diseño curricular que hemos señalado al comienzo de este documento, seis educadores de la UNEM impartieron el Diplomado “Investigación y sistematización del conocimiento indígena y diseño de materiales educativos interculturales y bilingües” dirigido a un total de sesenta profesores indígenas matriculados en la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en los estados de Chiapas, Oaxaca y Puebla. Dicho proyecto, tuvo como objetivo la difusión de la propuesta político-pedagógica y metodológica de UNEM para la investigación y sistematización del los conocimientos indígenas y la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües (como son las Tarjetas de Autoaprendizaje). Como resultado de este proceso formativo se diseñaron 120 nuevas Tarjetas de Autoaprendizaje, la mitad en lenguas indígenas y la mitad en castellano.

UNA NUEVA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

A lo largo de más de diez años de trayectoria educativa, una parte de aquellos jóvenes que en 1995 dieron vida a la UNEM, junto con otros educadores indígenas que han estado participando en los diferentes proyectos realizados, han estado formándose para cumplir con la encomienda que les fue otorgada por sus propias comunidades. En estos años, estos jóvenes no sólo desarrollaron y fortalecieron su práctica educativa sino que también aprendieron a elaborar materiales educativos interculturales y bilingües social, cultural y lingüísticamente contextualizados, así como a formar a otros educadores y maestros en los principios filosóficos y políticos y en la metodología que inspiró la elaboración de las Tarjetas y del Cuadernillo. Fue entonces cuando, en colaboración con asesores no indígenas (entre los cuales uno de los autores de la

presente ponencia), emprendieron la tarea de construir una propuesta curricular que recuperara los aprendizajes desarrollados en su trayectoria, plasmando, entre otros aspectos que se analizarán en otro trabajo académico⁷, una nueva concepción de ser y hacer del docente en la nueva educación intercultural y bilingüe que han generado, practicado y desarrollado a lo largo de su trayectoria.

Una nueva educación que se propone:

formar ciudadanos tseltales, tsotsiles y ch'oles que, sintiéndose orgullosos de ser indígenas, de vivir y practicar los valores positivos de nuestras culturas indígenas, contribuyan activa y participativamente a la construcción de la nueva nación pluricultural mexicana para el siglo XXI y al fortalecimiento de una democracia activa, solidaria e incluyente (UNEM y educadores independientes 2009: 21).

Una nueva educación fundamentada en una postura política *“crítica del neoliberalismo hegemónico que menosprecia al indígena, a sus lenguas, culturas, valores, y que propugna una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del “libre” mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva hacia los pueblos indígenas”* (Ibídem: 32-33). Una propuesta educativa que contribuya a la construcción de un modelo social alternativo, centrado en los valores positivos que caracterizan a las sociedades indígenas (como son la cooperación y solidaridad comunal, distributiva y laboral) en las que se reconoce a la tierra como madre, fuente de vida que hay que amar y respetar.

Una propuesta educativa que se asume como intercultural, donde la interculturalidad se define a partir de un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social y a partir del reconocimiento de la existencia de una relación neo-colonial entre Estado y pueblos indígenas, misma que se

⁷ Nos referimos a la tesis que Stefano Sartorello está desarrollando en el marco del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de Universidad Iberoamericana (UIA), con el título de *“Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización en un proceso intercultural de construcción curricular en Chiapas”*.

expresa a las relaciones asimétricas entre la sociedad y cultura nacional-mestiza y las sociedades y culturas indígenas. Como menciona Gasché:

(...) no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. (...) la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché 2008a: 4).

Una interculturalidad crítica (Walsh 2002, Gasché 2008b) que, lejos de auspiciar un utópico y engañoso diálogo intercultural desde supuestas posiciones de igualdad que no corresponden a la realidad que viven los indígenas en las relaciones con los mestizos, se construye enfatizando en las relaciones de poder asimétricas y de “*dominación-sumisión*” (Gasché 2008a: 4) que caracterizan las relaciones interculturales entre la sociedad nacional-mestiza y las sociedades indígenas. Una interculturalidad que los pueblos indígenas no descubren en el siglo XXI, sino que viven desde hace más de 500 años, y que se caracteriza por el ejercicio de una dominación del Estado mexicano y de la sociedad mestiza hacia sus comunidades, la que se refleja en las condiciones económicas, sociales, políticas y legales que padecen los ciudadanos indígenas. Condiciones estructurales que se ven fortalecidas, en muchos casos, por las actitudes de sumisión de los indígenas frente a la cultura nacional-mestiza –lo que Schmelkes (2004) llama racismo introyectado– y que se expresan en las disposiciones, actitudes y valores que muchos indígenas asumen en las conductas, las rutinas e interacciones con los mestizos.

Una nueva educación que se asume como intercultural porque pretende articular los conocimientos indígenas con los conocimientos científicos desarrollados por el mundo occidental, pero que realiza esta articulación a partir de lo propio, de lo indígena, de lo que nunca se ha enseñado en la escuela, que no sale en los libros de texto oficiales, que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales nunca consideraron digno de formar

parte de la educación escolarizada. Es así que los valores positivos que norman la vida de los pueblos y sociedades indígenas –como son, entre otros, la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa (UNEM 2007)– representan el filtro para realizar un proceso de articulación y contrastación intercultural. Estos valores constituyen los criterios que permiten al maestro de integrar los conocimientos científicos a los conocimientos indígenas que se desprenden de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo a su calendario socio-ecológico, realizan las comunidades indígenas en su entorno sociocultural y que, en la propuesta educativa de la UNEM y educadores independientes, constituyen la base para construir el conocimiento escolar.

DE MAESTRO A ACOMPAÑANTE

En esta propuesta educativa que construyeron los educadores de la UNEM e independientes en colaboración con los asesores no-indígenas que los han acompañado a lo largo de este proceso, el papel del maestro es de fundamental importancia. Un maestro muy diferente de los docentes tradicionalistas y “mochilleros”⁸ que suelen trabajar en las escuelas bilingües ubicadas en las regiones Altos, Norte y Selva de Chiapas. Un maestro caracterizado por “un profundo compromiso humano y político con el desarrollo y el bienestar de los pueblos indígenas y, en particular, de la niñez indígena, con y para los cuales presta sus servicios educativos” (UNEM y educadores independientes 2009: 37).

Un maestro que se vincula con la comunidad, que convive “con los habitantes de la comunidad y respeta los acuerdos generados en la asamblea general”, que desarrolla “una comunicación constante con las autoridades comunitarias y con el comité de padres de familia”, que “debe tener del respaldo de la comunidad para iniciar y seguir trabajando en la escuela” que “tiene que anteponer los

⁸ Así la gente se refiere a los maestros oficiales que llegan a dar su clase con la mochila en las espaldas para irse lo antes posible de regreso a su casa, y que no se relacionan con el entorno sociocultural de la comunidad en la que trabajan.

intereses de la comunidad, de la escuela y de los niños a sus intereses sindicales y a los de su gremio” (Ibídem: 36).

Un maestro que se asume:

como aprendiz y no sólo como alguien que únicamente enseña, que reconoce “que los habitantes de la comunidad poseen conocimientos relevantes y está dispuesto a aprender de ellos, participando en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en la comunidad y, sobre todo, invitándolos a participar en las actividades escolares (Ibid.).

Un maestro que, en lugar de considerarse como único depositario del conocimiento, se asume “como un *acompañante*, como alguien que tiene la responsabilidad de acompañar el proceso de aprendizaje de los niños, dejando que éstos sean autónomos en su proceso de aprendizaje” (Ibídem: p.40); que reconoce que los alumnos no solamente tienen que aprender de él y de los libros, sino que también aprenden de sus compañeros de salón, de sus hermanos, de sus padres y del entorno sociocultural en el que viven.

Un maestro que, en lugar de utilizar solamente el libro del alumno para impartir sus clases (lo que suele suceder en muchas escuelas indígenas de Chiapas). investiga en el entorno sociocultural comunitario para aprovechar pedagógicamente (como se hace en la Tarjetas de Autoaprendizaje por ejemplo) las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo al calendario socio-ecológico local, se realizan en la comunidad donde trabaja para, de ahí, generar inductivamente conocimientos escolares, tanto indígenas como convencionales (UNEM 2004).

Un maestro cuya función de ampliador del conocimientos de los niños indígenas se realiza acompañando a los niños en el proceso de investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos indígenas implícitos en las actividades comunitarias, guiándolos y orientándolos a lo largo del proceso de articulación y contrastación de los conocimientos locales con los científicos.

Un maestro diferente de los docentes que suelen llegar a civilizar a los niños indígenas, a formarlos para y en los valores de la sociedad urbana-occidental. Un maestro que valore *“sus lenguas y culturas, así como los valores positivos que están a la base de la vida comunitaria de nuestras comunidades”*, que *“respeto a la madre tierra. Valora la cultura campesina y práctica el trabajo agrícola”* (Ibíd., pp. 41-42). Un maestro que es también campesino (Bertely 2006b), que conoce *“el trabajo agrícola y las técnicas para mejorar la producción”*, que fomenta *“la innovación productiva en el respeto de la naturaleza”*, que implementa y da seguimiento *“a la huerta escolar, desarrollando proyectos productivos con los niños, propiciando la experimentación de nuevas técnicas y el cultivo de nuevos productos”* (Ibíd.).

Un maestro en grado de desarrollar una educación realmente bilingüe y que, por lo tanto, se forma para poder *“hablar, comprender oralmente, leer comprensivamente y escribir correctamente en la lengua indígena que se habla en la comunidad donde trabaja”* (Ibíd.: 41). desarrollando estas mismas competencias en español.

Un maestro que para algunos académicos e investigadores parecerá utópico, irrealizable, inventado, pero que existe en la realidad y que, desde abajo y en la práctica, se ha estado formando a lo largo de más de diez años en algunas comunidades tseltales, tsotsiles y ch’oles de los Altos, Norte y Selva de Chiapas y que, una vez más, se abre al mundo académico para compartir sus aciertos y errores, buscando retroalimentaciones críticas que le permitan dotarse de nuevas y mejores herramientas para llevar a cabo aquella encomienda que los padres y madres de familia de sus comunidades le encargaron hace ya varios años.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

Bertely Busquets, María (2006a). *“La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México”*, en: Luis Eugenio Todd y Victor Arredondo (coords.). *La educación que México necesita. Visión de expertos*, Centro

-
- de Los Altos Estudios e Investigación Pedagógica/CECyTE, NL, Estado de Nuevo León, México.
- Bertely Busquets, María (2006b). "Educadores campesinos mayas, gestores sociales y comunitarios: Los nuevos educadores que México requiere", entrevista con María Bertely, publicada en *Aquí estamos. Revista de exbecarios indígenas del IFP-México*, año 2, no. 4, enero-junio, México.
- Bertely Busquets, María (2007a). "Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista", en G. Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.). *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Bertely Busquets, María (2007b). *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, CIESAS/Pontificia Universidad Católica del Perú/Red Internacional de Estudios Interculturales, México.
- Bertely Busquets, María (Coord.) (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS/Ediciones Alcatraz.
- ETSA y Gasché, J. (1996). "Los alcances de la noción de "cultura" en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: *sociedad y cultura bora*", en Godenzzi, Alegre, J. (Comp.) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cuzco, Perú, pp.187-293.
- Freedson, González, Margaret y Pérez, Pérez, Elías (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas: una evaluación*. UNICACH-SEP.
- FRMT, Fundación Rigoberta Menchú Tum, UNESCO (1997). *Diagnóstico de la realidad educativa en Chiapas*, fotocopias.
- Gasché, Jorge (1997a). "Educación intercultural vista desde la Amazonia Peruana", en M. Bertely y A. Robles (coords.) (1997). *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp.147-158.
- Gasché, Jorge (1997b). "La educación intercultural frente a lo local/'étnico' y lo global: reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonia peruana", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1997). Conferencias magistrales*, Mérida, Yuc.: COMIE, pp.193-221.

-
- Gasché, J. (2008a) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gasché, Jorge (2008b) "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) *Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús (2005) *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, tesis de Maestría en Antropología Social, CIESAS, México.
- Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús (2006) "Los zapatistas toman la escuela: recuento de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2003)", en: *Revista Liminar*, año IV, no. 1, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- Marston, Ama (1997). *La Nueva Educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, Mexico*. Tesis in partial fulfillment of ENVS and LALS.
- Pérez, Pérez, Elías (2003). *La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Los Altos de Chiapas*. UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Pineda, Luz Olivia (1993). *Caciques Culturales (El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas)*. Altres Costa-Amic, Puebla, México.
- Roelofsen, Daniëlle (1999). *The construction of Indigenous Education in Chiapas, México: The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New education in Mexico (Unión de Maestros de la Nueva Educación para México)*. Tesis Rural Development Sociology, Department of Rural Development Sociology, Weningen University, the Netherlands.
- Sartorello, Stefano, Claudio (2009). "Colaboración, inter-aprendizaje y co-teorización en un proceso intercultural de construcción curricular en Chiapas", en Bertely (Coord.) (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS/Ediciones Alcatraz.
- Schmelkes, Sylvia (2004). "Multiculturalidad e interculturalidad" en Rodríguez, Miguel Ángel (comp.) (2004). *Foro de Educación Ciudadanía e Interculturalidad: Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación*, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación

-
- Pública (SEP) de México, Contracorriente (Instituto de Desarrollo Evaluación Educativa e Investigación). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). Observatorio Ciudadano de la educación, pp. 33-37.
- UNEM (1999). *Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios*, Chiapas, México, mecanuscrito.
- UNEM (2000). *Modelo curricular de la educación primaria intercultural bilingüe*, México, mecanuscrito.
- UNEM (2004). *Tarjetas de autoaprendizaje*, Editorial Santillana, México.
- UNEM (2007). *Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fundación Ford - Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- UNEM y educadores independientes (2009). *Currículum para la Educación Primaria Intercultural y Bilingüe para el medio indígena*. Mecanuscrito.
- Walsh, C., (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador", en Fuller, Norma (editora). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp.115-142.