



ITESO

CONOCIMIENTOS CULTURALES Y EDUCACIÓN FORMAL ENTRE LOS CHUJ. HACIA UNA VERDADERA EDUCACIÓN INTERCULTURAL*

CULTURAL KNOWLEDGE AND FORMAL EDUCATION AMONG THE MAYA-CHUJ. MOVING TOWARDS A TRUE INTERCULTURAL EDUCATION

Griselda López Rivas, *Fernando Limón Aguirre
griseldaramones@hotmail.com; *flimon@ecosur.mx

Currículo: estudiante de la maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural de El Colegio de la Frontera Sur. Investigadora independiente. Trabaja con el pueblo maya chuj el tema de la educación indígena basada en conocimientos culturales.

***Currículo:** doctor en Sociología. Investigador y coordinador del Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur. Sus líneas de investigación: abordan los conocimientos culturales de los pueblos indígenas, con especial atención en temas de educación indígena e intercultural, religión, espiritualidad, economía social y solidaria y la relación con la naturaleza. Trabaja con pueblos mayas, principalmente con el pueblo chuj de México y Guatemala.

Recibido: 25 de enero de 2016. Aceptado para su publicación: 21 de noviembre de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/696>

Resumen

La condición histórica de injusticia social y educativa padecida por los pueblos indígenas no se ha modificado con la implementación de las reformas recientes a la política de educación intercultural, no obstante que tales reformas han sido resultado de las luchas de los propios pueblos para hacer valer sus derechos. La presente investigación, realizada con comunidades mexicanas del pueblo maya chuj en una lógica de investigación participante y desde una perspectiva intercultural crítica, hace frente a este hecho. En este marco, el asunto nodal del debate es la pertinencia, o no, de la incorporación de sus conocimientos culturales a la educación formal. El análisis pone de relieve la posición crítica y esperanzada de la población chuj, la cual, traspasando su desconfianza y en oposición a lo hegemónico, ofrece estrategias educativas basadas en recursos culturales propios. Así, anticipan una educación verdaderamente intercultural, respetuosa y fortalecedora de su cultura e historia.

Palabras clave: pueblo maya chuj, interculturalidad, educación indígena, investigación participante.

Abstract

The historical condition of social and educational injustice suffered by indigenous peoples has not been substantively modified by the implementation of the recent reforms to the politics of intercultural education, even where these same reforms have resulted from the struggles of these same peoples to realize their rights. The research which forms the basis for this article was undertaken in communities of Maya-chuj descent and in logic of participant research and from an intercultural critical perspective. We address this central tension and

*Agradecemos la acogida del pueblo chuj, específicamente de las comunidades de estudio; el trabajo de acompañamiento, guía, interpretación y traducción de Diego Pérez Hernández; el apoyo de beca para la primera autora y el financiamiento de Fondos Sectoriales SEP-Conacyt para el proyecto 189575.

enquire as to the relevancy or not of the incorporation of cultural knowledge within formal education.

The analysis emphasizes the critical and hopeful position of chuj people; in overcoming their distrust and opposition to the hegemonic system, this same position looks to establish educational strategies based on their cultural resources. In this way, the Maya-chuj anticipates a truly intercultural education which springs from a respectful treatment of their culture and a truthful account of their history.

Keywords: Mayan-chuj people, interculturality, indigenous educational, participant research.

INTRODUCCIÓN

La lucha histórica de resistencia de los pueblos indígenas, conquistados y colonizados, es incansable; a pesar de infortunios, permanece el anhelo de horizontes de paz, justicia y libertad. Este trabajo quiere sumar a este anhelo al que la gente del pueblo chuj nos ha encaminado.

La historia de este pueblo maya transfronterizo en México y Guatemala, marcada por las adversidades, no es un caso aislado. Las comunidades mexicanas, por su condición transfronteriza, tiene la particularidad de haber estado avasallada por políticas nacionalizantes enfatizadas, tendentes a eliminar reminiscencias culturales, las cuales han sido interpretadas como adversas a la soberanía nacional (Limón, 2008; Hernández, 2001).

Partiendo de reconocer el carácter antagónico vigente en el conocimiento cultural de este pueblo (Limón, 2010), nuestra comprensión de sus expresiones y posicionamientos está exigida a ubicarse en una concepción crítica de la interculturalidad, en el sentido de lo expresado por Walsh (2002) “como paradigma y proyecto social, político y epistemológico” (p. 116). Al hacerlo de esta manera, deseamos contribuir a poner en evidencia las condiciones de exclusión, sometimiento y negación de las particularidades culturales, las cuales resultan efectivamente antagónicas, no a una pretendida soberanía nacional, sino al sistema opresor y explotador que ha permeado las relaciones entre los distintos sectores de la sociedad y todas aquellas que se detonan con las instituciones públicas y las estructuras de poder.

Precisamos que la interculturalidad sea asumida éticamente en la construcción de mejores condiciones de coexistencia cultural en dignidad. Su logro, en realidad, debe ser una conquista y ha de serlo en las múltiples áreas, entre ellas, la educación. En el ámbito educativo, la interculturalidad debe concretarse en criterios y formas pedagógicas acordes con una praxis educativa orientada al cuestionamiento y la transformación de las condiciones imperantes reproductoras de discriminación, racismo e inequidades y al impulso de acciones y la creación de nuevos escenarios de vida radicalmente distintos.

Para lograr una educación intercultural crítica, transformadora y liberadora, la vía no está en las concesiones bondadosas o la modalidad de educación bilingüe sin que se modifiquen las esencias de los currículos actuales y las de las relaciones realmente vigentes en el ámbito de la multiculturalidad estructural. La única vía es la reformulación de los programas y las lógicas que sustentan al sistema educativo y sus concreciones a todos los niveles; dicha reformulación debe basarse en la articulación sensata y respetuosa de los conocimientos culturales de los pueblos

en interacción. Esto, en la consideración de dichos conocimientos como el legado histórico que, en la fuerza de su constelación, resultan pertinentes y vigentes por la potencia de la confluencia de memoria (como acervo de lo vivido e historia vivida; *cfr.* Halbwachs, 2004 y Aróstegui, 2014) y de esperanza (como ontología del ser que está siendo y anticipo del anhelo ya prefigurado; *cfr.* Bloch, 1977), y que, además, tienen un contenido capaz de hacer frente a las circunstancias y condiciones de muerte, despojo y alienación, al ser vividos éticamente como praxis en los tiempos y espacios del aquí y el ahora (Limón, 2010).

Lo anterior se debe a que tales conocimientos, al ser los principios orientadores de la acción con sentido cultural, se configuran como la guía epistémica de la educación intercultural y potencian el hecho educativo como acto formativo, praxis de resistencia y recurso para la memoria y la esperanza. Al entender así la educación impartida en y desde la realidad de los pueblos indígenas, ésta queda orientada a hacer frente a los embates de la “jerarquización”, el “control”, la “alienación” y la “superficialidad” que se gestan de manera remarcada desde los espacios educativos (Muñoz, 1994; Victorino y Lechuga, 2007; Bernstein, 1998; Freire, 1974).

En este entendimiento, el presente texto ofrece un análisis de los planteamientos expresados por personas del pueblo chuj en México, desde su alteridad, como una forma de impulsar la realización de sus imaginarios hacia otra educación, distinta de la actual, y como parte de esa “diversidad que ‘imagina’ la escuela intercultural, fruto de los intereses y anhelos de los actores que participan en la creación y recreación de estos imaginarios” (Jiménez, 2011, p. 149).

Con base en ello, nuestro asunto analítico remite a la pertinencia, o no, de la articulación de la educación formal con los conocimientos culturales de los pueblos, en este caso el maya chuj, y proclamar la identificación de los puntos de contacto entre ambos referentes en el marco de los derechos de los pueblos.

CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA PRESENCIA DEL PUEBLO CHUJ EN MÉXICO

Las comunidades de estudio son tres: Santa Rosa el Oriente y La Nueva Esperanza, en el municipio de La Trinitaria, y El Recuerdo, en el de Las Margaritas, Chiapas. Su población, mayoritariamente chuj de origen guatemalteco, vivió quince años (1981-1996) en campamentos de refugiados que huían de la guerra fratricida y etnocida en Guatemala, y optaron por naturalizarse mexicanos.

El pueblo maya chuj se ubica desde hace más de mil años en la sierra cuchumatana y sus estribaciones, al noroeste por la meseta comiteca hasta el inicio de los Altos de Chiapas (Piedrasanta, 2009; Limón, 2009). La actual frontera entre México y Guatemala, con sus significativas variaciones regionales y un dinamismo vigoroso (Castillo, 2000), resultado de una disputa entre México y Guatemala por intereses políticos y económicos (Pohlentz, 1985), se definió hasta finales del siglo XIX (García, 2011), lo que causó una fractura al interior del territorio de algunos pueblos mayas, como el chuj.

Para el gobierno mexicano, “no bastaba con una línea para controlar un territorio, sino había que estabilizar su ocupación efectiva [...] a través del asentamiento de la población” (Torras, 2014, p. 6). Eso lo hizo otorgando cartas de naturalización, las cuales fueron seguidas por la implementación de políticas de mestizaje: “Un indigenismo de erradicación, con un deseo de eliminar a los indígenas y así blanquear al país” (Korsbaek y Sámano, 2007, p. 200) y de “mexicanización”, cuya finalidad ha sido disolver las reminiscencias étnicas y favorecer la delimitación territorial con una pretendida identidad nacional mestiza.

Gamio (1916), el “padre del indigenismo”, en *Forjando patria*, afirma la obligatoriedad de homogeneizar los grupos sociales y sus contextos histórico-culturales (Castillo, 2013). En esta lógica, el indigenismo se establecía como uno de los pilares ideológicos del Estado. En este contexto, los chuj enfrentaron una etapa feroz de “mexicanización”, impulsada por toda institución oficial, en particular por la política educativa, la cual, en realidad, se ha prolongado hasta la fecha.

A principios de los años ochenta del pasado siglo llegaron a territorio mexicano en calidad de refugiados miles de guatemaltecos que huían de la guerra en aquel país; entre ellos había comunidades enteras del pueblo chuj. Vivieron en campamentos regidos por reglas limitantes, que remitieron las expresiones culturales a ámbitos privados, de igual manera a como lo habían padecido ya los chuj en México desde medio siglo atrás. La señora María Lucas García, de la colonia La Nueva Esperanza, en La Trinitaria, Chiapas, nos compartió sus recuerdos:

No, si nosotros no fue fácil nuestra vida antes. ¡Huy!, mucho sufrir. Acaso está buena la vida, así se cuenta, no podemos arrodillarnos con la Santa Tierra, no podés quemar candela, nada de quemar candela. ¡Ay! Muchos lo entierran su ropa que usaban antes, no se la pueden poner. Si vas a faltar a lo que te están diciendo, vas a sufrir, vas a recibir castigo.

Tras los acuerdos de paz en Guatemala y la cancelación del refugio, hubo quienes optaron por regresar al país centroamericano, en tanto que algunas familias prefirieron la naturalización, lo que les ha implicado padecer una renovada y perseverante política de “mexicanización”, aplicada desde el sistema educativo.

Los naturalizados se asentaron por grupos de entre veinte y treinta familias en lugares muy pequeños cercanos a la frontera, y ocuparon su ancestral territorio. Las consecuencias de estas políticas son que muchas personas y familias enteras nieguen su identidad étnica, abandonen su lengua, su modo de vestir, sus formas rituales, las organizativas y muchas otras propias de su tradición, incluida la espiritual.

POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO

Este trabajo consistió en una investigación cualitativa abordada desde los paradigmas interpretativo y de la investigación participante, En concordancia con el paradigma de los métodos cualitativos, nos hemos dirigido a la “comprensión del significado y sentido construido por los sujetos tanto de sus ideas, pensamientos y creencias así como de las acciones” (Balderas, 2013, p. 04), a través de un ejercicio hermenéutico centrado en entender “la relación entre el texto, autor, lector” y donde la legitimidad de la interpretación es adquirida por medio mismo de los “sujetos que están siendo conocidos” (Scribano, 2001, p. 06).

Nuestra interpretación la hacemos asumiendo, además, nuestra “renuncia a una posición de simple espectador” (Fals-Borda, 1987, p. 53) y reconociendo nuestra intencionalidad política puesta al servicio de los chuj, lo que es propio de nuestra segunda adscripción: la investigación participante. Dado que en esta perspectiva el punto nodal en las investigaciones participantes, de acuerdo con Fals-Borda (1987), es “la vivencia”, para nuestro trabajo ésta nos ha posibilitado ubicar el objeto de estudio imbricado en su contexto histórico y distinguiendo pautas culturales mediadas por el poder dominante.

Nuestra relación con las comunidades la hemos venido construyendo desde la década pasada, lo que nos ubica en la exigencia de la transparencia y el deseo de utilidad en los procesos de investigación. Confiamos que este diálogo ha favorecido la reflexión orientada, como plantea Williamson (2002), “al desarrollo de una conciencia social” (p. 5), con la característica que sea crítica, aliada y comprometida con el futuro-presente del pueblo, en este caso respecto al tema educativo, el cual lo iniciamos identificándolo en conjunto con las comunidades para, con ello, como lo sugieren Schwartz y Jacobs (2003), ofrecer propuestas resolutorias. Con base en esta posición, es claro que en este caminar han sido los chuj quienes han agudizado nuestra conciencia social.

El trabajo se fundamentó en las normas consuetudinarias básicas en las comunidades involucradas a través de la aceptación por consenso en asambleas de nuestra presencia y de la temática a abordar. A partir de tal aprobación, la técnica metodológica base fue la observación participante (Ruvalcaba, 2008), en estancias de un día hasta dos semanas consecutivas en cada una de las tres comunidades en reiteradas ocasiones a lo largo de dos años (2013 y 2014). Todo el primer semestre de 2014 tuvimos estancias rotativas de una semana por comunidad y otra para transcribir, traducir y sistematizar. Los registros en nuestros diarios han sido fuente y memoria del trabajo de investigación (Ruvalcaba, 2008).

Al inicio, el diálogo fue mediante entrevistas conversacionales a por lo menos una persona adulta de cada familia en las tres comunidades (98 personas en total), en especial a los ancianos, pues la misma gente nos remitía con ellos (lo que significa que la gente que nos compartió sus experiencias, reflexiones y posicionamientos corresponde a campesinos, todos nacidos en Guatemala; tanto hombres como mujeres, en general, mayores de cincuenta años; y en cuanto a idioma, los hombres 80% bilingües y las mujeres 50%.

A excepción de los promotores, ocho personas, el resto tienen escolaridad nula o muy básica de dos o tres años en su infancia. Esta primera aproximación permitió identificar a cada una de las familias y a las personas clave; destacan los promotores de educación en la época del refugio, quienes constituyen la imagen más nítida de la posibilidad de una educación con referentes culturales.

Basados en lo obtenido en las conversaciones, elaboramos una entrevista semi-estandarizada. Nos interesó esta técnica por su flexibilidad, la cual resultó pertinente para develar los significados e interpretaciones que los chuj le atribuyen al mundo y a la reconstrucción de su realidad social respecto a nuestro objeto de estudio (Vela, 2001).

Debemos dejar constancia que la traducción e interpretación fue responsabilidad de Diego Pérez Hernández (Yakin Peles), integrante de la comunidad Nuevo Porvenir, ha sido nuestro compañero en el trabajo de campo desde el inicio de trabajo en las comunidades chujes. La entrevista resultó no solo fundamental, sino que nos ofreció material analítico; las preguntas, después de discutir las, fueron escritas en chuj, lo que detonó fácilmente un diálogo con elementos favorecedores de una comprensión más detallada y profunda. En casi todos los casos, las conversaciones no quedaron en la respuesta a las preguntas; fueron oportunidades de diálogo en torno a las situaciones de la vida.

Durante todo el trabajo de campo se realizó la sistematización de la información recabada, como método de análisis comparativo y constante de los datos; se constituyó en “un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre [la] ex-

perencia vivida” (Bauerchse-Barbosa, s/a, p. 2). Estos análisis nos permitieron profundizar en las conversaciones y, al mismo tiempo, ir cotejando nuestras orientaciones analíticas sobre la relación dicotómica entre conocimientos culturales y educación formal, y ofrecer en conjunto resultados positivos, cuya intención es sumar a los procesos de transformación de su realidad.

CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Hablar de interculturalidad requiere, por su complejidad, reconocer la coexistencia de múltiples y variados significados e interpretaciones que reflejan la vasta diversidad de contextos resultantes de una historia específica y, a la vez, interpelados por ella misma, pero que, en su conjunto, están imbricados en diseños y dinámicas globales (Fuller, 2002).

Durante el último cuarto del siglo pasado se vivió el auge de los movimientos indígenas, que pusieron en evidencia y en cuestión la multiculturalidad realmente existente, marcada por el indigenismo, y una forma renovada de colonización (Rodríguez, 2008), que advertía sobre las lógicas que estarían reproduciéndose en la novedosa interculturalidad. En este marco de luchas indígenas se logró un código de derechos de los pueblos, el cual debe ser comprendido como una conquista.

En países como México, por la falta de voluntad estatal, el reconocimiento de sus derechos es débil y la ejecución de políticas sistémicas, mestizantes y colonizantes para incorporarlos a la nación continúan presentes, no obstante haber transitado el inédito y aplaudido proceso de los Diálogos de San Andrés (Aguayo, 2014; Escalante, 2009), el cual fue traicionado al concretarse en ordenamientos jurídicos contrarios a lo pactado.

En este marco, la educación intercultural sigue siendo visualizada desde el interior del movimiento indígena como una posibilidad y un espacio para incentivar el “diálogo entre las culturas, el respeto mutuo de las diferencias en la tolerancia de la alteridad” (Gasché, 2008, p. 367) y, al mismo tiempo, como conducto para la equidad y transformación de las relaciones de verticalidad e imposición de los modelos educativos que pregonan la ideología dominante (Walsh, 2001).

Desde esta perspectiva crítica, a diferencia de la visión y la postura estatales (oficiales) que la aplican como un mecanismo de compensación y fortalecedora de identidades subordinadas, restringida muchas veces a un bilingüismo no decolonial (Walsh, 2001), la educación intercultural no remite únicamente al fomento de relaciones armoniosas entre culturas (siendo los pueblos sus hacedores), sino que se amplía el horizonte a asuntos que respondan, respeten y sean pertinentes a los contextos socioculturales específicos de los pueblos indígenas, que incluya el aprender en forma recíproca desde los saberes, conocimientos, historias y valores de los respectivos pueblos (Schmelkes, 2007) y que ofrezca recursos para forjar condiciones equitativas en los planos políticos, económicos y sociales.

Para Jiménez (2011, p. 150), en la actualidad entender lo intercultural en el ámbito escolarizado implica una dicotomía que va desde un pluralismo “condescendiente” hasta su antípoda que representa la perspectiva “autonómica” en que los pueblos indígenas han gestionado su propia educación con pertinencia cultural, en la que se fortalece el aprecio por lo propio, el currículo tiene un vínculo estrecho con el contexto sociocultural y se propicia una educación crítica desde los marcos epistémicos.

A pesar de los cambios oficiales en la política educativa, la función de la educación “sigue siendo integracionista, porque se ha limitado solo a la castellaniza-

ción, al uso del idioma y la cultura” (Schmelkes, 2007, p. 8). A los pueblos y sus organizaciones les toca rebasar la inercia institucional y estructural, entenderla y asumirla sin pretensiones dogmáticas como un sitio de resistencia (Moore, 1997). En este horizonte de esfuerzos y posibilidades conviene pensar en una educación intercultural basada en conocimientos culturales. Tal educación habrá de dar sentido y vincular el aprendizaje con la cotidianidad de los pueblos y con su sentido de existencia (culturalmente configurado) y de allí tomar fuerza para hacer frente a los embates del contexto.

Pensar en la educación intercultural desde la categoría de conocimientos culturales como guía epistemológica es trascendente, porque con éstos es posible hacer “frente a los embates de la alienación y la superficialidad que se gestan, de manera muy particular desde los espacios educativos” (Limón, 2010, p. 29). En este sentido, su implicación ética en cada caso concreto ofrece recursos para posicionarse de manera reflexiva y crítica ante las condiciones adversas a su pueblo y su cultura. Los conocimientos culturales resultan fundamentales debido a que éstos se atesoran al interior de las resistencias de los pueblos por su potencial transformador y su carácter fundamental en una eventual estructuración e implementación de una educación intercultural crítica.

Coincidimos con Gasché (2010) cuando plantea que la meta no es “incluir en su currículo un tratamiento de contenidos culturales indígenas [...] como un conjunto de rasgos folklóricos y pintorescos” (p. 115); sino potenciar los conocimientos de los pueblos, sus memorias, sus recursos de dignidad y resistencia, y para ello es preciso hacerlo con base en principios epistémicos dirigidos hacia el respeto de modos “otros” de poder, ser, saber y vivir (Viaña *et al.*, 2010).

CRITERIOS CHUJES PARA UNA EVENTUAL ARTICULACIÓN DE SUS CONOCIMIENTOS CULTURALES EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Comenzamos el diálogo con la gente del pueblo chuj en torno a sus criterios para una posible articulación de sus conocimientos culturales en la educación formal. Ofrecemos su palabra para la mejor comprensión de sus expresiones, pronunciamientos y perspectivas. Debido a que no todas las personas tienen la misma elocuencia, elegimos aquellos registros grabados que expresan de mejor manera o de una forma más elaborada una perspectiva ampliamente compartida. Los casos en los que encontramos disensos o contradicciones nos han sido de enorme utilidad en el trabajo de campo para favorecer precisamente la reflexión y el análisis. En este sentido, remarcamos aquellas expresiones que han ofrecido un posicionamiento alternativo y que permiten evidenciar la delineación de estrategias orientadas a una educación otra.

El planteamiento de los conocimientos culturales nos impele a partir por lo que se rechaza, es decir, por la negación de aquello que representa una negación o afectación de sí. En este sentido, los chuj dicen no a una inclusión como sometimiento, que disfrazada de reconocimiento contribuya al desconocimiento y tergiversación de lo propio. Apreciemos esta posición en lo que el señor Juan Ramos nos expresa cuando conversamos sobre la enseñanza de su cultura en la escuela:

¡Ah eso sí que no! Porque en la escuela los maestros todo lo enseñan a su conveniencia. Todo lo llevan por otro lado. A los niños se les debe enseñar por qué estamos aquí; que realmente sepan todo lo que pasamos antes, de dónde somos.

Porque antes no éramos de aquí. Cómo fue que salimos de nuestro lugar y por qué estamos aquí; del gobierno de Guatemala y de ahora cómo estamos aquí en México. Cuando vinimos, cómo pasamos pidiendo un lugarcito y cuando estuvimos en el refugio. De nuestra cultura, cómo era allá y de nuestra cultura cómo es ya aquí. Todo eso lo deben saber los niños: por qué estamos como estamos, por qué somos así; de nuestra historia, lo que es la verdad. Pero en la escuela no enseñan nada de eso. ¡Qué bueno fuera que se le dé pue su lugar como debe ser! Tan importante es uno como el otro. Y ahí sí, que se enseñe (Juan Ramos. El Recuerdo, Las Margaritas, 18 de septiembre de 2013. En las transcripciones hacemos modificaciones muy puntuales a los modismos y formas del habla para mejorar la comprensión en la lectura, sin modificar el contenido).

Este planteamiento fue un parteaguas en la investigación, pues nos dio certeza del rumbo. Partimos de que el criterio medular para relacionar los contenidos escolares y los conocimientos culturales es justamente la posibilidad de que éstos superen la posición marginal histórica y sean considerados protagonistas del proceso educativo; es decir, su pertinencia es viable en tanto las pretensiones de subordinación sean superadas y la apuesta y las estrategias no sean de olvido, sino de recuerdo, conciencia y dignidad. Además, esta sentencia no quedó aislada; otros señalamientos y advertencias que expresan la más alta valoración y el más profundo respeto por la cultura propia demandan que se asuma el reto como un compromiso no coyuntural, sino permanente:

Si sólo lo van a jugarrear la cultura, eso no es así. Quiere compromiso serio; pensar que es un compromiso para toda la vida (Juan Santizo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas, 14 de abril de 2014).

Que se haga como se debe: con compromiso, porque mi cultura no es cualquier cosa para echarlo así nada más (María Ramos Domingo. El Recuerdo, Las Margaritas, 15 de abril de 2014).

Veamos lo que la gente dice respecto de una articulación posible, sus características, ventajas y desventajas. Baltazar Paiz García afirma lo que para él es preciso hacia otra educación:

Organizarlo otra vez. Porque si se piensa hacer así como están las cosas ahorita, de nada va a servir. Al contrario, sólo lo echan de perder nuestra cultura. Quiere que las cosas cambien, de buena voluntad. ¡Claro, no va a ser hoy, ni mañana, es poco a poco, para que sea algo bien hecho! Falta organización, falta disciplina. Pero si nos preocupamos se logra, cómo no (Baltazar Paiz García. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 22 de enero de 2014).

Este argumento contundente representa una crítica feroz y un reto; implica hacer camino de nuevo, *de buena voluntad*, para lograr las transformaciones estructurales necesarias que den cabida a otras formas de educación y, en este sentido, que los conocimientos culturales no sean incluidos como adefesios, sino como un logro organizativo y disciplinario, una manera de dignificar al pueblo, fortalecer su cultura y, con ello, su modo de vida:

Cambiar la forma en la que se están haciendo las cosas. Así como lo pasamos ahorita no es un buen modo, tiene que haber un cambio de nosotros como padres. Hay que ver cómo lo van a ver nuestros hijos, si es que van a obedecer. Y es muy importante también lo que va hacer la comunidad, porque si sólo así cada quien lo hace por su lado no sirve, tiene que ser todos juntos... Ora está pue otra cosa que en la escuela no avanzan, hay que ver también ahí el cambio en los maestros y el apoyo que se le dé para que así se camine bien (Elena. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 21 de febrero de 2014).

Se inicia otra vez con la conciencia transformadora, basada en una crítica y una autocrítica; en seguida se apela a los criterios ético-culturales de la obediencia y el sentido comunitario como criterios opuestos a la desarticulación y la lógica individualista. Luego, también como dimensión humana, se remite a la posición de los docentes, pero planteando la necesidad de cambio gracias a la presencia de apoyo en el proceso: "Tiene que haber alguien que va a vigilar que nuestra cultura se enseñe como es. Para ver cómo está enseñando y qué está enseñando" (Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 23 de enero de 2014), pero quien lo enseña debe saber lo que está enseñando, "que lo comprenda el sentido y su significado, pero tiene que ser algo que de verdad sea con corazón" (Miguel Domingo Lucas y Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 11 de junio de 2014).

Como se aprecia, estas expresiones son ya en sí desde una perspectiva del principio esperanza analizado por Bloch (1977), el *novum*:

En el campo de problemas del *novum* se encuentra todavía una multitud de tierras incógnitas del saber; la sabiduría del mundo se hará en ellos, de nuevo, joven y originaria. Si el ser se entiende desde su "de donde", así también solo como un algo igualmente tendiente, como algo hacia un "a donde" todavía inconcluso. El ser que condiciona la conciencia, como la conciencia que elabora el ser, se entienden, en último término, solo en aquello desde lo que proceden y hacia lo que tienden. La esencia no es la preteridad; por el contrario, la esencia del mundo está en el frente (p. 14).

Es decir, en la ontología del aún-no del principio esperanza, en lo denunciado y lo anunciado, como en este caso entre las personas del pueblo chuj, es allí donde se está verificando ya la concreción del anhelo y los alborales tiempos de lo deseado-proyectado.

La visualización

La primera visualización, como planteamiento proyectado, es contundente: "Es una forma de honrarnos" (Miguel Domingo Lucas y Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 11 de junio de 2014). Se trata de una forma de relación consigo mismos, con el legado que constituye la cultura; es decir, es una apuesta a favor de lo que se ha recibido como herencia: "Es que lo que se va a enseñar es muy importante para nosotros, porque ahí no solo es la cultura de antes, sino cómo se ha ido modificando, hasta llegar ahora a como estamos; eso se tiene que conocer. Y que se diga cómo era su cultura, antes, de nuestros antepa-

sados y ver cómo ha cambiado” (Juan Santizo Ramos. El Recuerdo, Las Margaritas, Chiapas, 14 de abril de 2014).

Esta expresión es de lo más elocuente y esclarecedora para quienes piensan que las culturas de los pueblos indígenas son estáticas, inamovibles y que la gente se resiste a las modificaciones. Más bien, encontramos que, al reivindicar, sistemática y reiteradamente *lo otro* (de frente) al sistema, entonces parece ser siempre igual (no por ahistórico, sino por convicción inamovible de alteridad). Entonces nada más lejos de la realidad que algo estático. También comienza a esclarecerse el contenido formativo y educativo: se habla de cultura de antes como condiciones de existencia de los antepasados, lo cual debe ser asociado a las formas de su transformación y la reflexión de las condiciones actuales de existencia.

No obstante, esta postura se asocia con otra: “Para que nuestros hijos sepan vivir nuestro modo” (Felipe Domingo Gómez y Magdalena Pedro Francisco. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 13 de junio de 2014). De nuevo es la contundencia de la conciencia de que cultura es modo de vida y que sus conocimientos culturales establecen una relación de complementariedad dialéctica con tal modo de vida. Esto confirma, además, que el conocimiento cultural es ese entrelazo entre la memoria y la esperanza, el pasado y el futuro articulado en la actuación presente como negatividad. “Es que es pues muy importante porque si se olvida estamos perdidos” (Catarina Ramos Paíz. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 23 de enero de 2014); esto es, hay la afirmación de lo propio y rechazo de la negación de sí a través del olvido, lo que llevaría a quedar perdidos.

Las alertas

A la par de bondades y virtudes, la gente identifica algunos aspectos en los que estar alertas, lo que no quita el interés por la apuesta:

Si se enseña en la escuela, ahí tiene las debilidades que no desarrolla, no supera; pues se hizo entrega a los niños y a los maestros de un libro que habla de nosotros. Los maestros empezaron a enseñar, pero muy poco, lo que pudieron hacer, pero sin entender a fondo el tema y vieron de que no hay seguimiento, no hay quien lo viene a supervisar, simplemente hasta donde se cansaron, lo dejaron y ahí está la debilidad [se refiere a un material entregado por nuestro propio equipo de trabajo e investigación participante, que fue entregado en las escuelas para el servicio docente en la materia de cultura local] (Miguel Domingo Lucas y Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 11 de junio de 2014).

Fuimos nosotros mismos quienes ofrecimos el material al que se hace referencia, así que la crítica no solo se dirigía a los maestros, sino a nosotros mismos por la falta de seguimiento. De cualquier manera, el señalamiento de alerta se ubica en la debilidad y la falla sistémica de la institución: *que no desarrolla*, que no asume procesos hacia la superación de las condiciones de pobreza, opresión y exclusión. Se cita un ejemplo reciente, el primero que tuvieron referente a contar con un material acorde con su pueblo, idioma y cultura; además, y es lógico, está el señalamiento: los maestros no entienden a fondo el tema; en otras palabras, están diciendo: no nos entienden.

Finalmente, la advertencia remite no solo a un programa que, cuidándolo bien, puede ser aplicado en la escuela a los niños, sino que implica una ruptura epistemológica en la comprensión dogmática de la escuela.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL. TAREA DE TODOS

La relación entre el sistema educativo y el pueblo chuj está agrietada y es allí donde se ubica el planteamiento de este pueblo. El criterio de los chuj para afirmar la pertinencia de la articulación de sus conocimientos culturales a la educación formal destaca la importancia de la transformación consciente y paulatina de la lógica educativa entre los diversos actores, es decir, los profesores, alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones, pues son quienes tienen la responsabilidad de favorecer condiciones óptimas para encaminar y consolidar la senda hacia una educación intercultural.

Profesores

En México no hay ningún profesor chuj, pero el problema rebasa este hecho. Independientemente de la adscripción cultural, se trata de una actitud de compromiso, entendimiento de la historia, y los elementos culturales y de favorecimiento de la concienciación: “Debe ser un buen maestro, que se comprometa, que lo dé de aprender bien con los niños, con compromiso” (Juan Santizo. El Recuerdo, Las Margaritas, 30 de enero de 2014), “que conozca, que sepa, para que así él pueda enseñar” (Consuelo Gómez Torres. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, 23 de abril de 2014).

En el marco de una educación intercultural convocada al conocimiento, valoración y aprecio por los otros diferentes a la cultura propia, la gente chuj identifica estos principios como fundamentales en la formación de los profesores, como premisa fundamental para una práctica docente transformadora:

Mirá como lo estoy pensando, no le hace que sea pue así que un maestro no hable nuestro idioma, pero si es alguien que se va a preparar de esta manera, que va a tener la intención pero de verdad de conocer cómo somos, cómo es nuestro modo, de por sí lo que tiene que hacer es acercarse con los viejitos para saber cómo somos y cómo éramos antes, no lo va a aprender todo con una sola platica, lo que aprenda lo va a enseñar con los niños y a la hora de estarlo enseñando va a tener duda y hay tiene que regresar otra vez a preguntar, así hay lo vamos a decir nosotros con él cómo es. Y así cuando va el viejito a quemar su candela donde está su trabajo, allá tiene que ir también el maestro para comprender bien todo lo que pueda; pero eso sí que debe ser con compromiso. ¡Y lo van a hacer! (Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 23 de enero de 2014).

Así ya lo están experimentando: “Hay un maestro [...] él es otro su idioma, pero él todo pregunta y después dice mi hijito que hay lo está platicando con ellos a la hora de clase” (Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 23 de enero de 2014).

Alumnos

Para los chuj, la enseñanza del conocimiento cultural a los alumnos dentro de la educación formal encaminada a la consolidación de un proceso intercultural requiere ineludiblemente de un consecuente aprendizaje, que tenga sentido para su propia vida, en la relación familiar, en la comunidad y en su pueblo. Los estudiantes van aprendiendo lo que se les enseña:

Así conforme van creciendo lo van a ir aprendiendo y practicando lo que se les va diciendo... [y remata con el dinamismo de esta posición a contracorriente] los que ya salieron del Cobach [bachillerato], tienen un poco más capacidad; entonces pueden aprender con los viejitos para ir enseñando también con los más chiquitos (María Domingo Gómez y Mateo Ramos Lucas. El Recuerdo, Las Margaritas, 18 de septiembre de 2013).

Y en realidad así está sucediendo con la actividad del grupo *Akib'al* (Nuestra raíz), en que los jóvenes egresados están desempeñando este papel.

Esta posición esperanzada de la gente, tras ver las condiciones reales de posibilidad y compromiso para comenzar la transformación, ha empezado a ponerse en marcha. No se trata, pues, de quedarse sentados y esperar a que llegue la transformación, sino que implica un criterio muy cultural, que es la coparticipación.

El respeto a los conocimientos culturales dentro de la educación formal es el principio por excelencia requerido a los alumnos, porque de ello depende su propio modo de existir y conducirse por la vida: “Quiere que sean respetuosos ante lo que se les va a decir, estar atentos, porque no se sabe en qué momento de su vida les va a servir lo que se les está compartiendo” (Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 11 de junio de 2014).

Padres de familia

Hay una visión clara de que la obstrucción de la enseñanza de los conocimientos culturales en su constelación plena, que incluye la enseñanza del idioma, es causada por la posición actual de los padres de familia: “Nosotros mismos somos los obstáculos de no dar a conocer con nuestras familias”. Esto nos habla de las condiciones del contexto, en las que, por adverso que éste sea, se expresan las contradicciones que ofrecen el intersticio para las nuevas posibilidades y la ubicación de las estrategias. Encontramos como respuesta esta identificación: “Nosotros en la familia vamos a ser los responsables de la actitud de ellos y de cómo va ir saliendo nuestra vida” (Miguel Domingo Lucas y Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 11 de junio de 2014).

Así que el asunto es asumir la responsabilidad de la enseñanza perseverante, pues:

Quando la gente habla mal de ellos [los hijos] porque hacen mal las cosas, están hablando mal también de nosotros [los padres] porque no hemos sabido orientarlos y ese es el resultado, porque así dicen: “aquel que está haciendo tal cosa es hijo de esta persona”, así nos señalan. Por eso si nosotros como padres enseñamos a los hijos el buen camino ahí se va a ir acomodando [...] ya nosotros como padres y como familia vamos a dar el ejemplo de eso que están enseñando es algo bueno. Pero con nuestro ejemplo es así que va a servir...

(Lucín. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 12 de junio de 2014).

La enseñanza del conocimiento cultural chuj es testimonial; no se remite de forma exclusiva a la teorización académica; es menester que los padres de familia sean ejemplares, que sean ellos mismos quienes puedan vivir junto con sus hijos los conocimientos culturales que poseen.

Comunidad

La comunidad es el criterio básico de la existencia en sentido cultural. Toda condición de posibilidad y toda posible transformación pasan por la comunidad y recaen en ella. En el ámbito de la asamblea (dos de nuestras tres comunidades de estudio incluyen a las mujeres en ella) se acuerdan propuestas, formas, contenidos. “Pues eso sí tiene que ser por acuerdo con la gente de la comunidad, porque ahí sí que cada cabeza piensa diferente y si no se organiza o no se entra en acuerdo no se va a poder” (Catarina Ramos Paíz. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 23 de enero de 2014); por ejemplo, la inclusión de la fiesta como forma pedagógica:

Para mí dentro de la comunidad debemos ver cómo estamos viviendo. En el caso de nosotros, estamos olvidando la cultura; por ejemplo la fiesta de cómo lo hacía la gente. Cuando estábamos en nuestro tiempo del refugio todavía se hace fiesta, hay música. Eso es lo que impide que se siga practicando la cultura: el que lo estamos olvidando. Deberíamos hacer ese otra vez, tener esa armonía de convivir todos juntos. Así lo van a ver los jóvenes y caso se va a perder así (Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 10 de enero de 2014).

Al referirse a *la fiesta de cómo lo hacía la gente*, se remite a la tradición, a las formas ancestrales de celebración y convivencia. Este se proclama como un mecanismo pedagógico en sí: que se vea y se viva para que no se pierda y se siga reproduciendo, pero el obstáculo es el olvido.

Autoridades e instituciones

La posibilidad de una coparticipación por parte de los chuj y de las instituciones para trabajar de forma conjunta en el mejoramiento de las condiciones educativas existentes pasa básicamente por la articulación de sus conocimientos a la educación formal:

Para lograrlo se necesita pue que el gobierno haga algo para mejorarlo. Como está ahorita, esto ya nosotros vamos a ver, pue, que se enseñen las cosas como se debe, el que sabe va a estar al pendiente que se estén enseñando bien en la escuela. Nosotros pue es que no tenemos experiencia en estas cosas, no podemos decir bien qué es lo que se va a hacer paso a paso, pero hay ta' pue que hay gente que así, como ustedes, trabajan en una institución, que con su favor nos pueden ayudar, orientarnos cómo nos podemos mejorar... (María Ramos Domingo. El Recuerdo, Las Margaritas, 15 de abril de 2014).

Los chuj mantienen una postura crítica en cuanto a la ejecución de los programas educativos por la falta de articulación de sus conocimientos culturales, además de que los mínimos recursos pedagógicos son subordinados o ignorados; así, coartan toda posibilidad de enriquecer, en cierta medida, el hecho educativo:

Lo que queremos pue es que [...] le den importancia en el papel y en la práctica, no sólo así como que está en el papel [refiriéndose a los derechos y a la educación intercultural en los reglamentos] pero ni se hace, hay pue una materia de lengua indígena [...] yo digo que se le debe dar su importancia (Catalina Ramos Domingo. El Recuerdo, Las Margaritas, 15 de abril de 2014).

Por último se hace alusión a los agentes externos involucrados y con corresponsabilidad en la educación, recuperando la experiencia durante el refugio:

Nosotros cuando estuvimos trabajando en la época del refugio tuvimos el apoyo por parte de COMAR y la Iglesia que lo organizaron; que entre la comunidad se nombra a sus maestros, se capacitaron, nos dijeron cómo trabajar con los niños, cómo orientarlos. [...] Se prepararon de esa forma. Ellos exigen que nosotros transmitimos esas ideas, con los niños, de las costumbres, las tradiciones, modo de vestir, modo de comer en la casa, modo de bailar en las fiestas, muchas cosas (Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 11 de junio de 2014).

Debido a que durante la época del refugio la educación tuvo un matiz cultural, la gente con frecuencia hace referencia y da su aprobación a esta forma de enseñanza, que requería una colaboración conjunta de quienes participan en el proceso educativo formal.

DISCUSIÓN: MECANISMOS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE ENTRE LOS CHUJ

La cuestión de una enseñanza intercultural y bilingüe no estriba solo en que la información se exponga en dos idiomas, sino que se sepa, primeramente, lo que se está enseñando y, en seguida, que el manejo idiomático permita discutir lo que se reflexiona con los recursos de las dos lenguas. Se trata, pues, de una labor de traducción intercultural decolonizante (Limón, 2013). De esta manera, los responsables de la educación desde su *praxis* educativa estarían contribuyendo a superar los horizontes de castellanización como fin último de la educación intercultural.

En diálogo con los chuj, tratamos de profundizar en su experiencia de relación con el sistema educativo. Nos ofrecieron un panorama crítico, pero esperanzador, pues “poco a poco”, con organización y acuerdo comunitario. Entre los chuj existe la conciencia de las escasas posibilidades de una transformación estructural profunda que permita promover desde las instituciones una verdadera educación intercultural en los términos que ellos mismos lo plantean:

Va usted a ver qué, así como yo soy promotor de educación, queremos que haya cambio para nuestras familias, pero es difícil porque no hay la intención del gobierno de que las cosas mejoren; así como estamos, así nos quiere dejar. Lo estoy platicando con un mi compadre, cómo están las cosas y cómo le vamos a hacer para resolver (Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 11 de junio de 2014).

Actualmente, en las tres comunidades de estudio han manifestado de manera reiterada, con disposición y actitud, contribuir en prácticas afirmativas orientadas a una educación que no solo tome en cuenta su cultura, sino que, además, sea fuente de mejores condiciones de vida:

Estoy dispuesto y puedo ofrecer solamente mi tiempo y todo lo que yo he vivido [...]. Si hacemos algo por mejorar, eso va a ser para toda la vida, no hay cosa mejor. Ahora se ve cómo va el tiempo y quiere mucho cambio, sí quiere cambio, ahora si estudiamos podemos llegar a otras cosas pue, no más esperemos que no haya

muchas cosas que lo detenga, problemas, y lo vamos a echar adelante (Juana Torres Martín y Gaspar Torres Paíz. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 25 de junio de 2014).

Los mecanismos que se plantean parten de señalamientos muy concretos que toman distancia de la educación formal y de la concepción dogmática que se tiene de ella; se trata de una educación que ahora se piensa no desde la matriz institucional, sino de la construcción colectiva.

La forma de enseñanza no queda a cargo de una sola persona, sino de “un grupito de consejeros” (Juana. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 19 de febrero de 2014). Se apela a la participación de las personas con mayor conocimiento en términos culturales (sobre todo los viejitos) y a quienes han participado como promotores educativos durante la época del refugio, ya que son considerados como personas con capacitación pedagógica.

Los chuj han advertido la necesidad de iniciar e irse asumiendo como “semillas”. “Si alguien no llega en la reunión, habrá quien sí llegue [...] con unos cuantos que lleguen ya son ellos las semillas” (Juana Torres Martín y Gaspar Torres Paíz. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 25 de junio de 2014). En esta lógica, se considera una dimensión que distancia mucho de la lógica del sistema: el tiempo. Éste debe considerarse más en función de lograr incorporar lo aprendido y hacerlo práctica:

Esto lo debemos hacer por una o dos horas al día, cada cierto tiempo, pero no es diario, para que mientras los días que no va uno se reflexione lo que fue uno a aprender, se practique y lo lleve uno a cabo. Y así quede más bien esa enseñanza [...] Ya después poco a poco la misma gente vamos a ir viendo que se necesita de más tiempo, porque hay unos temas que son muy serios y se requiere de más estudio, ya lo iríamos viendo (Baltazar Paíz García. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 22 de enero de 2014).

Entre los chuj, en particular, esta forma de pensar que las cosas son *poco a poco* da un tinte de mucha prudencia en lo que se plantea y la posibilidad de no convertir este mecanismo en un derrotero absoluto. La reiterada denuncia al sistema educativo también les da la pauta de cómo trabajar:

Así como lo estamos pensando, de por sí, de esta manera pue es que nosotros mismos vamos a vigilar que nuestra cultura se enseñe como es. Para ver cómo se está enseñando y qué se está enseñando. Ahí vamos a ser todos esa presencia y vamos a cuidar de nuestra cultura, porque yo no quiero echar a perder mi cultura (Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, 23 de enero de 2014).

Finalmente, los chuj manifiestan mucha certidumbre por el proceso. “Es lo que vamos a dejar para nuestros hijos, para hacer; es como estamos hablando, buscando una organización que nos ayude” (Pedro Paíz Domingo. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas, 13 de junio de 2014).

CONCLUSIONES

Son múltiples las expectativas, demandas y respuestas comunitarias entre los chuj orientadas al diseño de un modelo educativo intercultural que valore y respete la im-

portancia de su conocimiento cultural en la educación formal; éstas se basan en su propia perspectiva histórica, política y sociocultural de la escolarización con la que han tenido contacto. Esto concuerda con lo planteado por Bertely *et al.* (2008), en cuanto a la importancia de destacar las particularidades del proceso de escolarización en las distintas sociedades y grupos culturales, puesto que ofrece la posibilidad de dimensionar lo que para cada una de ellas es y lo que *puede llegar a ser* la educación. En nuestro trabajo, los chuj nos remitieron a sus experiencias y nos ofrecieron un panorama crítico respecto al pasado, pero esperanzador con proyección al futuro.

Es evidente que pensar en la transformación profunda de los aparatos ideológicos de Estado como lo es la educación consiste en una tarea compleja, ya que “el dispositivo escolar funciona como un artefacto social, cultural y político estratégico en la relación que establecen los pueblos indígenas [...] con el Estado nacional y la sociedad...” (Gallegos, 2008, p. 221), mediante el cual se pretende mantener esa relación que, históricamente, ha sido asimétrica y opresora, con un claro objetivo trazado, homologar a los pueblos con culturas diversas a una cultura dominante.

Durante nuestro trabajo de campo, en el cual mantuvimos una relación dialógica con los chuj, fuimos precisando ideas y analizando aquellas previamente planteadas; fue entonces cuando hicimos hincapié en que la propuesta de inclusión no había de asumirse “como una forma legítima de negación [...] configurada bajo la lógica de la integración como sometimiento” (López, 2009, p. 34) y subordinación en detrimento de los conocimientos culturales. Ésta resultó la enseñanza que luego se convirtió en consigna de nuestro análisis.

Consideramos que entre los chuj una forma de no sucumbir frente a una inclusión sometedora es refrendar su conocimiento cultural, y tener presente la historia de las luchas de su pueblo, sus movimientos, las experiencias vividas a causa de la guerra civil en Guatemala y la resistencia que se irá constituyendo coyunturalmente desde la propuesta alternativa de un cambio educativo.

En este sentido, la gente de este pueblo maya de frontera dice no a una inclusión como sometimiento, que, disfrazada de reconocimiento, contribuya al desconocimiento y tergiversación de lo propio. Más bien se plantean la educación intercultural como un cambio radical en los procesos educativos, es decir, como una crítica clara a lo predominante y que se padece. No es una pose o un discurso; la gente está haciendo ya la apuesta. La investigación participante comprometida con los conocimientos culturales nos permitió reconocer esto.

No debemos omitir una cuestión final: es necesaria una formación intercultural de los profesores en las universidades y las normales; esto es un gran desafío si tomamos en cuenta la escasa voluntad política para ello, pero es posible si la propia gente indígena se forma, como ya está ocurriendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo Rousell, Hilda Berenice (2014). *Investigación en la escuela: el sentido de los datos desde la tradición comprensiva*. México: Díaz de Santos.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente. “Experiencia, memoria e historia”*. Madrid: Alianza Editorial.
- Balderas Gutiérrez, Ivonne (2013, agosto). Investigación cualitativa. Características y recursos. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://caribeña.umed.net/investigacion-cualitativa/>

- Bauerochse-Barbosa, Regina (coord.) (s/a). *Guía de sistematización*. Fortalece. Cooperación Técnica Alemana.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bertely, María et al. (2008). Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Bloch, Ernst (1977). *El principio esperanza*, tomo I. Madrid: Aguilar.
- Castillo, Miguel Ángel (2000). Frontera sur y migraciones. *Migración Internacional en la Frontera Sur de México*, año 4 (12), 1-16. Boletín editado por el Consejo Nacional de Población.
- Castillo Ramírez, Guillermo (2013, enero-abril). Las representaciones de los grupos indígenas y el concepto de nación en *Forjando patria*, de Manuel Gamio. *Rev. Cuicuilco*, 20 (56), 11-34.
- Escalante Betancourt, Yuri (2009). *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Cuadernos de la Igualdad, núm. 11.
- Fals-Borda, Orlando (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.
- Fuller, Norma (2002). Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en El Ecuador. En Norma Fuller. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gallegos, Carmen (2008). El currículo de primaria basado en actividades de como instrumentos de mediación entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonía peruana. En *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 221-254). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gamio, Manuel (1916). *Forjando patria (pro nacionalismo)*. México: Porrúa.
- García Rojas, Irma Beatriz (2011). Las fronteras mexicanas. Una revisión histórica y contemporánea a sus interpretaciones locales. *Asociación para el Fomento de Estudios Históricos en Centroamérica*, boletín núm. 48. Recuperado de http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2587
- Gasché, Jorge (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 367-401). Quito, Ecuador: Abya-Yala-CIESAS.
- Gasché, Jorge (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico. Instituto de investigaciones de la Amazonía peruana*, 1, 111-134. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>
- Halbawchs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández Castillo, Rosalba Aída (2001). *La otra frontera: identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*. México: Porrúa.
- Freire, Paulo (1974). *Pedagogía del oprimido* (13 ed.). México: Siglo XXI.
- Jiménez Navarro, Yolanda (2011, enero-abril). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. *Revista Desacatos*, (35), 149-162.

- Korsbaek, Leif y Sámano Rentería, Miguel Ángel (2007, enero-abril). El indigenismo en México: antecedentes y actualidad. *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 3 (1), 195-224.
- Limón Aguirre, Fernando (2008, enero-junio). Ciudadanía del pueblo chuj en México. Una dialéctica negativa de identidades. *Rev. Alteridades. Multiculturalismo, derechos humanos y pueblos indígenas*, año 18, (35), 85-98.
- Limón Aguirre, Fernando (2009). *Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria*. México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas/El Colegio de la Frontera Sur.
- Limón Aguirre, Fernando (2010). *Conocimiento cultural y existencia entre los chuj*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Limón Aguirre, Fernando (2013). Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes. En Gabriel Ascencio Franco (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 127-138). México: PROIM-SE/IIA/UNAM.
- López Bárcenas, Francisco (2006). *Autonomías indígenas en América: de la demanda de reconocimiento a su construcción*. Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, colección Derechos Indígenas.
- López Rivas, Griselda (2009). *Aproximación a la educación intercultural entre los chuj de Chiapas*. México: Universidad Autónoma de Chiapas, campus III, Facultad de Ciencias Sociales.
- Moore, Donald (1997). Remapping resistance. Ground for struggle and the politics of place. En Pile, Steve & Michael Keith (eds.). *Geografías of resistance* (pp.16-36). Londres.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1994). *La contribución de la educación al cambio social*. México: CEE-UIA-Gernika.
- Piedrasanta Herrera, Ruth (2009). *Los chuj. Unidad y rupturas en su espacio*. Guatemala: ARMAR Editores.
- Pohlentz, Juan (1985). La conformación de la frontera entre México y Guatemala. El caso de Nuevo Huixtán en la Selva chiapaneca. En Andrés Fábregas et al. *La formación histórica de la frontera sur* (pp. 23-123). México: CIESAS Sureste, Cuadernos de la Casa Chata, núm. 124.
- Rodríguez Mir, Javier (2008, octubre). Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado. *Gazeta de Antropología*, (24), artículo 37, pp. 1-19.
- Ruvalcaba, Jesús (2008). Ética, compromiso y metodología: el fundamento de las ciencias sociales. *La recopilación de datos y el trabajo de campo*. México: CIESAS.
- Schmelkes del Valle, Silvia et al. (2007). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Schwartz, Howard y Jacobs, Jerry (2003). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Scribano, Adrián (2001, septiembre). Investigación cualitativa y textualidad. La interpretación como práctica sociológica. *Rev. Cinta de Moebio*, (11).
- Sepúlveda, César (1958, julio-septiembre). Historia y problemas de los límites de México. *Historia Mexicana*, VIII (1), 145-174.
- Torras Conangla, Rosa (2014, octubre). Dinámicas migratorias en la frontera México-Guatemala. En *Más que una línea: historia y dinámicas en la frontera Guatemala-México* (pp. 4-7). Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, Cuadernos, núm. 7.

- Vela Peón, Fortino (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: FLACSO.
- Viaña, Jorge et al. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello.
- Victorino Ramírez, Liberio y Lechuga Ortiz, Lilia (2007, enero-junio). Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Aportación al debate actual en América Latina. *Textual* (Chapingo), (49), 197-232.
- Walsh, Catherine (2001, enero-febrero). Interculturalidad, políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*, 165, 121-133.
- Walsh, Catherine (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En Norma Fuller. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Williamson, C. Guillermo (2002). *Investigación acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales*. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera/ Fundación Desarrollo Educacional la Araucanía.