



El Colegio de la Frontera Sur

Conocimientos culturales y educación formal entre los chuj. Bases para una educación intercultural

TESIS

**presentada como requisito parcial para optar al grado de Maestra en
Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural
Con orientación en Estudios Sociales y Sustentabilidad**

Por

Griselda López Rivas

2016

DEDICATORIA

Al pueblo chuj por su sabiduría que es vida.

A mi amigo Lolén.

AGRADECIMIENTOS

A cada una de las personas del pueblo chuj que con su palabra inspiraron y guiaron este trabajo como experiencia de vida. Guardo en el corazón lo que aprendí de ustedes.

A Itzae porque tu compañía fue inspiración para concluir la redacción.

A mi comité por su acompañamiento y amistad.

A Cecy Limón por su buen corazón.

A CONACYT por la beca.

ÍNDICE

RESUMEN	1
TAS AY T'AY (RESUMEN)	3
CAPÍTULO 1	
1.1 INTRODUCCIÓN.....	6
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA PRESENCIA DEL PUEBLO CHUJ EN MÉXICO.....	10
1.2.1 Aproximación al pueblo maya-chuj.....	11
1.2.2 Delimitación fronteriza entre México y Guatemala como umbral de la primera comunidad chuj mexicana.....	13
1.2.3 Un siglo de resistencia entre la coyuntura de los primeros pobladores chujes reconocidos en territorio mexicano y el éxodo masivo de los chuj guatemaltecos.....	19
1.2.4 Guerra civil en Guatemala, éxodo y refugio de los chuj en México.....	24
1.2.5 Reivindicaciones de los pueblos indígenas como preludio de la llegada de los refugiados chuj guatemaltecos.....	29
1.2.6 Ubicación actual de las comunidades chujes mexicanas.....	32

1.3 POSICIONAMIENTO EN LA METODOLOGÍA.....	33
1.3.1 Una mirada activa desde la investigación cualitativa.....	34
1.3.2 Fundamentos epistemológicos de la investigación acción participante.....	37
1.3.3 Observación participante, técnicas y herramientas de investigación.....	40
1.4 OTROS HORIZONTES DE LA INTERCULTURALIDAD.....	45
1.4.1 El dinamismo de la interculturalidad vivida como <i>praxis</i>	46
1.4.2 La huella de los movimientos indígenas en América Latina.....	49
1.4.3 La propuesta de Educación Intercultural a la luz de los movimientos indígenas.....	51
1.4.4 Movimientos indígenas germen de la educación intercultural en México.....	53
1.4.5 El Conocimiento Cultural como contenido legítimo de la Educación Intercultural.....	55
1.5 EXPERIENCIA EDUCATIVA EN GUATEMALA, LA ÉPOCA DEL REFUGIO Y ACTUAL ENTRE LOS CHUJ.....	57
1.5.1 Educación escolar de los chuj en Guatemala.....	58
1.5.2 Educación en la época de refugio (1981-1996).....	60

CAPÍTULO 2

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

RESUMEN.....	66
2.1 INTRODUCCIÓN.....	67
2.2 CONTEXTO HISTÓRICO-POLÍTICO DE LA PRESENCIA DEL PUEBLO CHUJ EN MÉXICO.....	69
2.3 POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO.....	71
2.4 CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	73
2.5 CRITERIOS CHUJES PARA UNA EVENTUAL ARTICULACIÓN DE SUS CONOCIMIENTOS CULTURALES A LA EDUCACIÓN FORMAL.....	75
2.5.1 Ventajas.....	79
2.5.2 Desventajas.....	80
2.6 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES TAREA DE TODOS.....	81
2.6.1 Profesores.....	81
2.6.2 Alumnos.....	84
2.6.3 Padres.....	86
2.6.4 Comunidad.....	87
2.6.5 Autoridades-Instituciones.....	88
2.7 MECANISMOS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE LOS CHUJ	90
CONCLUSIONES.....	96

BIBLIOGRAFÍA.....	98
CAPÍTULO III	
CONCLUSIONES.....	105
BIBLIOGRAFÍA.....	116
ANEXOS	
ANEXO 1. ENTREVISTA EN ESPAÑOL.....	128
ANEXO 2. ENTREVISTA EN CHUJ.....	129
ANEXO 3. NORMAS EDITORIALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TESIS.....	130
ANEXO 4. CRITERIOS EDITORIALES DE REVISTA SINÉCTICA.....	139

RESUMEN

La condición histórica de injusticia social y educativa que han padecido permanentemente los pueblos indígenas de México, entre ellos el pueblo maya chuj, actualmente continúa siendo un hecho palpable. Prueba de ello es que el pleno reconocimiento por parte del Estado referente a la implementación de una educación intercultural hasta ahora les ha sido negado, en consecuencia se ha configurado como una demanda histórica, que se ha concretado como conquista en el marco de los derechos de los pueblos indígenas.

La presente investigación bajo la óptica de la interculturalidad consiste en analizar el posicionamiento de los chuj referente a la pertinencia de la articulación de sus conocimientos culturales a la educación formal. Como una forma de oposición a lo hegemónico como única vía, en aras de una transformación que conduzca a condiciones más justas, respetuosas y armónicas de existencia entre los chuj en relación con las distintas instancias de poder, y de manera específica con las instituciones educativas.

En consecuencia con lo expuesto, nuestro proyecto se inscribe en un marco epistémico y metodológico de la investigación participante, parte de la construcción participativa del objeto de estudio, construcción del dato a partir de técnicas de recolección de información como la observación participante, estancias constantes en campo, diálogo orientado a la reflexión y el análisis, consolidando así nuestra acción comprometida con la historia del pueblo chuj, con sus luchas y sus anhelos, que dan sustento a nuestra convicción de otro mundo posible.

Para ello se priorizaron los planteamientos de los chuj de tres comunidades: La Nueva Esperanza y Santa Rosa el Oriente, en el municipio de La Trinitaria; y, El Recuerdo, en Las Margaritas, Chiapas, en lo referente a la pertinencia de la articulación de sus conocimientos culturales a la educación formal. Esto teniendo como base esencial el derecho de los pueblos a una educación pertinente en sentido cultural.

Para el análisis se puso énfasis en el punto de vista de los informantes sobre la relación dicotómica entre el contenido de sus conocimientos culturales y el contenido de la educación formal, así como sus formas de enseñanza y aprendizaje. Su palabra que enarbola la sabiduría de su pueblo, nos remite a planteamientos críticos y esperanzadores respecto a tan estrecha relación.

Posteriormente, tomando en cuenta las ventajas y desventajas que nos expresaron al respecto, se identifica el criterio mediante el que se podría afirmar la pertinencia de la eventual articulación del conocimiento cultural chuj a los espacios educativos formales.

Finalmente se identificaron mecanismos que pueden favorecer y encaminar una educación intercultural basada en el conocimiento cultural, al amparo de un proceso respetuoso con la cultura, que contribuya al aprecio por lo propio y favorezca a una formación educativa crítica en aras de contribuir a mejorar las condiciones reales de existencia entre los chuj.

PALABRAS CLAVE

Pueblo maya chuj, interculturalidad, conocimientos culturales, educación formal, investigación participante.

TAS AY T'AY¹

Atas yaj t'a yikti'al t'a yib'anh sya'elal chonhab' tik masanil icha b'aj sk'ay heb' unin ayoch t'a yb'anh heb' masanil k'u'al heb' chonhab' ay yinhtilal t'a yol *México* tik, icha heb' ket chonhab' chuj, t'a ko k'u'al tik na'ik anheja' wanh yuji juntik t'a heb'. Syal kalani to ajun tik to ojtakab'il yuj heb' winh Yajal wachokab' tz'aj sb'o t'a yib'anh jantak yinhtilal heb' chonhab' b'aj tzonh k'ayi anheja' tik na'ik manh chab'lok laj juntik, yuj juntik b'ob'il icha b'aj xchekchaj sb'o yik ti'al heb', xnachajkot icha yak'an b'at yalil heb' t'a yib'anh t'a b'aj ay kalan kiko' heb' chonhab' ayyinhtilal.

T'a jun b'aj ix ilchaj t'a yib'anh tik t'a yalanh yilnab'alal jantak yinhtilal heb' chonhab' to snachaj t'a yib'anh yaj heb' chonhab' chuj b'aj jun lajan yaj t'a yib'anh snab'enal sb'eyb'alil t'a jun b'ajtil tzonh k'aytik. Anhej ichatik tz'aj ko kolan kob'a t'a ewinh ayoch yajalilok anhejton jun sb'e'al tik, to pe ol bo'och t'a wach' onh yik'anb'at t'a swach'ilal, icha k'anub'ajum ma t'a junk'olal t'a skal heb' chonhab' chuj t'a smakanhil yaj jun jun makan yet' heb' ayoch t'a syajalil, icha heb' tz'ilan t'a yib'anh jantak spatilal b'ajtil tzonh k'ayi.

Atas olyik' kot juntik t'a kib'anh, ko munlajel tik sb'o' jun sjolumal yet' tas tz'aj sb'o'i jun b'aj ix saychaj il tik yet' kalan kiko', b'aj sk'ibtzitej sb'a kalan kik t'a jun b'aj skojtatej el tik, tas tz'aj sb'o syamk'ab'il b'aj smolb'an chanh icha b'aj ix saychaj il tik yet' kalan kiko', ayonh b'a masanil k'u'al t'a skal heb' chonhab', b'aj skal tas ol aj sb'o t'a yib'anh ma tas tz'aj ko na'ani, mero icha tik kutej kak'anoch t'a kib'anh jun munlajel tik yet' sb'eyb'alil heb' chonhab' chuj, yet' tas snab'en heb' yet' tas nib'ej heb' sb'o'i, sb'okan yib'alok heb' t'a jun ko nab'en tik t'a junokxo k'inal wach'.

Yet' juntik tzin b'okan t'a yib'anh oxé' chonhab' chuj tik: La Nueva Esperanza yet' Santa Rosa el Oriente, t'a smakb'enal Trinitaria; yet', El Recuerdo, smakb'enal Margaritas, Chapas, icha yaj yil lan sb'a snab'enal yinhtilalil heb' t'a

¹ Traducción de Yakín Peles (Diego Pérez Hernández) y Kixtup Peles (Cristóbal Pérez Tadeo)

yol b'aj til tzonh k'ayi. Ajuntik skan yib'alok b'aj ay yalan yik heb' chonhab' t'a wach' b'ajtil ch'oxchaj kinhtilal.

A tas ix aj sb'okan jun tik ix ko makan kab' tas ix yal heb' anima t'a yib'an yowalil juntzanh nab'enal b'eyb'alil tik yet' tas yet' nak jun b'aj tzonh k'ayb'aji, icha tz'aj sch'oxwaj heb' yet' tas yojtak heb'. Ajun lolonel tz'ikank'e cha'anh tas yojtak heb' t'a yib'anh xchonhab'ilal, tzonh yik'b'at ko na'an t'a yib'anh yet' tas ko gana yet' jun b'ob'il jun nhej yaj tik.

Icha junxo makanh, to skak'och t'a kuenta ke to ay xchukal swach'ilal ix yal heb' t'ayonh, stz'ilchaj snab'enal yet' tas tz'aj kalani jun swach'ilal skomon ek laj yil sb'a snab'enal yinhtilal chuj t'a b'ajtaktil tzonh k'ayi.

Icha chi b'i'an ix ilchaj tas ol ak'an swach'ilal ol ik'an b'ey jun b'aj tzonh k'ay t'a yib'anh jantak ko b'eyb'alil t'a yib'anh yaj t'a snab'enal yinhtilal, icha b'aj skolchaj t'a wach' kinhtilal, to skolwaj t'a junk'olal b'aj yik to yik sb'a onh yik'an b'at t'a jun wach' k'ayb'ub'al sek b'o'och t'a wach' sk'inalil tas yaj heb' t'a schonhab'il.

Lonel ay yelk'ochi

Chonhab'il maya chuj, jantak b'eyb'alil, nab'enal yinhtilal, b'aj tzonh k'aychaj t'a wach, b'aj ix saychaj il tik yet' kalan kiko'.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

*Hermanos y hermanas.
No es nuestra la casa del dolor y la miseria.
Así nos la ha pintado el que nos roba y engaña.
No es nuestra la tierra de la muerte y la angustia.
No es nuestro el camino de la guerra.
No es nuestra la traición ni tiene cabida en nuestro paso el olvido.
No son nuestros el suelo vacío y el hueco cielo.*

*Nuestra es la casa de la luz y la alegría.
Así la nacimos, así la luchamos, así la creceremos.
Nuestra es la tierra de la vida y la esperanza.
Nuestro el camino de la paz que se siembra con dignidad
y se cosecha con justicia y libertad.*

Quinta Declaración de la Selva Lacandona.
Subcomandante Insurgente Marcos
Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General
del Ejército Zapatista de Liberación Nacional.
México, Julio de 1998.

La lucha histórica de resistencia de los pueblos indígenas, conquistados y colonizados, no ha cesado, es incansable; aunque su *camino* es arduo y en repetidas ocasiones pesa el infortunio, reverdece en el anhelo de nuevos horizontes de *paz, justicia y libertad*, no sólo para sí mismos, sino para todos los pueblos del mundo. Ante tal perspectiva generosa y humanista, afirmamos en y con este trabajo nuestra posición en favor de la *vida y la esperanza* que alienta a nuestros corazones.

Los pueblos indígenas nos han hecho herederos de una excelsa encomienda a favor de la vida, de la existencia en condiciones de fraternidad, dignidad y respeto, de la pugna por una convivencia justa entre las personas y armoniosa con la naturaleza; irradiante de esperanza cuando se trata de imaginar

otros horizontes posibles. Al menos así lo asumimos, la gente del pueblo chuj nos lo ha enseñado, lo hemos aprendido de ellos.

La historia del pueblo chuj no está exenta de adversidades, por el contrario está determinadamente influenciada por ellas (Limón, 2009). Durante décadas y siglos ha resistido y hecho frente a los embates propios de un sistema dominante. Para el caso de los chuj mexicanos, actualmente y en una lógica nacionalista y globalizante, dicho sistema sigue pretendiendo eliminar todo tipo de reminiscencia cultural (Limón, 2013). Ello mediante el diseño y aplicación de políticas que articuladas a las instituciones fungen como aparatos ideológicos con fines de su asimilación a una supuesta cultura dominante.

Nuestra aproximación al modo de vida chuj, que nos interpela evidentemente por sus condiciones históricas de discriminación, marginación y negación, está exigida de partir de una concepción de la interculturalidad “como paradigma y proyecto social, político y epistemológico” (Walsh, s/a: 31) que surge del hecho de (y remite a) las relaciones entre pueblos y culturas. La atención a dicha exigencia es esencial para poder develar lo que se pretende mantener oculto (las condiciones de dominación, opresión y sometimiento) y que es evidente tanto en las relaciones entre los distintos sectores de la sociedad, como las que detonan las instituciones públicas y las estructuras de poder.

Precisamos que la interculturalidad a la que apelamos rebase las fronteras interétnicas, y evidencie las contradicciones y el conflicto mediados por las relaciones de poder, para asumirla éticamente en la construcción de mejores condiciones para esa coexistencia en dignidad que mencionábamos. Para lograrlo se requiere una disposición a la interculturalidad desde múltiples áreas, que contribuyan a mejorar las condiciones existentes, una de ellas es la educación.

La interculturalidad, en sincronía con la pedagogía y la *praxis* educativa debe orientarse al cuestionamiento, transformación, intervención, acción y creación de condiciones radicalmente distintas de vida para la sociedad, para la humanidad (*ibid.*); ella consiste en una deuda histórica con los pueblos, como el chuj, un derecho negado, que como práctica contrahegemónica debe favorecer y

propiciar relaciones armoniosas entre los pueblos y sus culturas, así como la transformación de las estructuras, que mediante sus dispositivos de poder actualmente mantienen y reproducen inequidades.

Por tanto, reconocer ese derecho negado y afirmarlo, alude a una educación intercultural que debe estar basada en los conocimientos culturales, a los que entendemos como “el modo como viven los chuj su vida en comunidad” (Limón, 2007:6), de una forma particular y característica de vivir y habitar el mundo. Estos se fundan en la comprensión de la existencia como sentido. Consisten en un legado histórico que están convocados a redimir desde las bases de la memoria al pasado-presente oprimido, potenciados por la esperanza y viviéndolos éticamente como *praxis* (Limón, 2010). Por lo anterior el conocimiento cultural chuj como eje articulador de la educación formal se expresa como una manera de reivindicar no solo el hecho educativo, si no que trasciende a múltiples aspectos de la vida.

Los conocimientos culturales como guía epistémica de la educación intercultural, potencian el hecho educativo como propuesta formativa, como *praxis* de resistencia y como recurso para la memoria y la esperanza. Este hecho trasciende al acto meramente pedagógico porque, en la lógica de los conocimientos culturales, está orientado a hacer frente a los embates de la “alienación” y de la “superficialidad” que se gestan, entre otros y de manera muy particular, desde los propios espacios educativos (Limón, 2007). Reivindicar estos espacios para otros fines y en otra lógica es fundamental para un diálogo crítico desde lo propio, para superar las asimetrías existentes y para detonar relaciones cada vez más armoniosas.

Por todo lo anterior, se analiza la educación intercultural a la luz de los planteamientos concretos expresados por los chuj como potencia y redención, como una posibilidad de hacer resonar su voz y como parte de “una 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, 2011:149). Así, es posible imaginar la interculturalidad como un proceso en

constante resignificación, dinámico y revitalizado, que se construye desde la esperanza vivida como praxis en la cotidianidad de la vida de los chuj.

En razón de lo presentado hasta ahora, nuestro tema de análisis es la pertinencia o no de la incorporación de los conocimientos culturales del pueblo maya chuj en tres comunidades en México a la educación formal. Para ello identificamos los puntos de contacto entre ambos referentes en el marco de los derechos indígenas.

Las comunidades de estudio tienen una población que es mayoritariamente chuj de origen guatemalteco, se estableció en las localidades en que ahora se ubican, en los municipios de La Trinitaria y Las Margaritas, en Chiapas, luego de haber vivido quince años (1981-1996) en México en campamentos de refugiados a donde llegaron debido a la guerra fratricida y etnocida en el país centroamericano. Durante ese tiempo se les restringió la posibilidad de vivir su vida comunitaria y cultural en condiciones de libertad y dignidad (Limón, 2007). Con el fin de la guerra, muchas familias regresaron a su país, en tanto que otras optaron por naturalizarse mexicanos y así fundaron las comunidades en las que viven actualmente.

Las comunidades campesinas del pueblo chuj que aceptaron nuestra presencia y nos dieron su palabra, posibilitando la realización del presente trabajo son: Santa Rosa el Oriente y La Nueva Esperanza, del municipio de La Trinitaria; y El Recuerdo, de Las Margaritas. Actualmente las condiciones de injusticia social y educativa prevalecen entre los chuj, producto de la falta de reconocimiento pleno a sus derechos; además son innegables la pobreza, marginación y discriminación, condiciones inherentes de su vida cotidiana que se manifiestan en la escasez de recursos económicos, así como en rechazo y negación de su particular modo de vida.

Así que resulta importante analizar el cruce de realidades cuya compatibilidad hasta ahora parece cuestionable: por un lado, las repercusiones de la educación formal como aparato ideológico del Estado, que ha sido reconocido por operar con francas pretensiones de homologación a una supuesta cultura

nacional, de manera muy particular entre los chuj; por otro, el reclamo del derecho a una educación que tome en cuenta y respete su cultura e idioma en condiciones de dignidad. Igualmente resulta de trascendencia identificar eventuales estrategias o mecanismos que puedan favorecer la relación dialógica entre conocimiento cultural y educación formal en aras de una verdadera educación intercultural desde y entre los chuj.

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

Atesoramos nuestro caminar de cercanía amistosa a los chuj durante la realización de este trabajo (que en muchos sentidos es continuación al trabajo de tesis de licenciatura realizada en el año 2009), mediante el que refrendamos nuestra convicción por aquellas opciones de vida que representan esperanza; que rechazan la negación histórica que ha oprimido a los pueblos y a sus culturas, y en respuesta las dignifican y vigorizan.

Este trabajo busca dar cuenta de la reflexión que ha acompañado el proceso de investigación con tres comunidades del pueblo chuj en Chiapas, en relación a la pertinencia de la incorporación de los conocimientos culturales a la educación formal en aras de una educación intercultural, que coadyuve a generar condiciones socioculturales de existencia digna, en la equidad y la justicia.

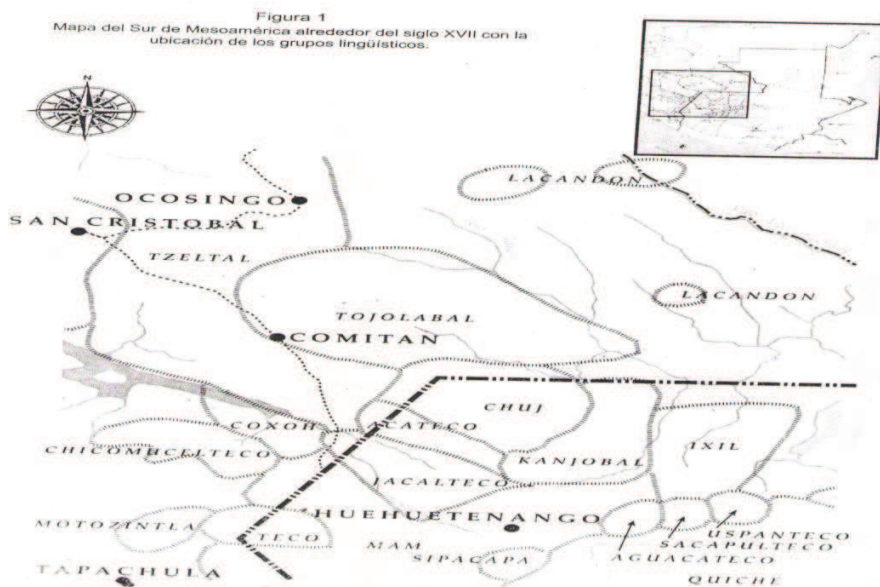
Para comprender y en consecuencia abordar de manera precisa nuestro objeto de estudio, ofrecemos de manera previa la contextualización histórico política en que se conformaron las comunidades chujes de México en las que trabajamos, posteriormente nuestro procedimiento metodológico, ambos sustentan el planteamiento epistemológico que orienta nuestro análisis; y de manera subsecuente analizamos la información obtenida en campo. más allá de un dato, como palabra viva.

Aproximación al pueblo maya-chuj

El pueblo chuj se ha concentrado histórica y mayoritariamente (no exclusiva) en los municipios de San Mateo Ixtatán y San Sebastián Coatán, localizados en el departamento de Huehuetenango, Guatemala. Lo que explica que la conformación de la comunidad lingüística chuj la constituyan según Limón,

los mateanos (cuyo centro es San Mateo Ixtatán, Guatemala) y los coatanecos (de San Sebastián Coatán, Guatemala), con pequeñas variantes dialectales entre sí. Ambos comparten su historia con el resto de poblaciones que habitan la región conocida como Sierra de los Cuchumatanes, en el noroccidente de Guatemala. Los límites lingüísticos de la comunidad chuj son, al sur, las regiones de habla akateko y q'anjobal; al este, la q'anjobal; al oeste, la pop'ti' y al norte, la tojolabal (2007: 7).

Su área de influencia se extendió hasta lo que hoy se identifica como tierras o regiones tseltales y tojolabales dentro del territorio mexicano. Estas tierras fueron utilizadas principalmente como trabajaderos, en los que desde tiempos inmemoriales los chuj se han dedicado fundamentalmente a la agricultura. Su centro cultural se ubica en San Mateo Ixtatán, Departamento de Huehuetenango, donde “desde el período Clásico, hace más de 1,000 años, también vienen ocupándose de las minas de sal” (Piedrasanta, 2009: 28); posesión que les da un elemento de poder y de identidad. Aunado a esto se les ha reconocido la habilidad en la elaboración de artesanías de jarcia, como: bolsas, morrales y redes elaborados con hilos de maguey que tienen un peso importante en su economía; el pastoreo de ovejas es otra actividad importante junto a la cerería y la cerámica vidriada (*ibid.*).



Mapa 1. Sur de Mesoamérica alrededor del siglo XVII con la ubicación de los grupos lingüísticos (Piedrasanta, 2009:23).

Una de las principales características de la población chuj es que históricamente ha habitado tierras altas, por lo tanto frías, lo que explica ciertos rasgos culturales, de convivencia comunitaria e, inclusive, de personalidad. Piedrasanta los define como un grupo limítrofe, primero, porque “están situados en los confines del país, en la frontera con Chiapas, México; y segundo, porque su territorio histórico se extiende sobre la zona de transición de las tierras altas y las tierras bajas mayas. Estas condiciones han jugado a veces a favor de su supervivencia histórica” (2009: 31), pero en otras tantas, su localización también ha sido un factor desfavorable para sus actividades.

Su remota ubicación fue determinante para repeler los procesos de colonización (Limón, 2009) debido a lo complicado de los caminos que conducían a sus comunidades, pero en ocasiones este mismo hecho constituía un factor adverso, vivir en zonas sumamente alejadas de las cabeceras municipales y de los centros urbanos de importancia implicaba dificultad para su desplazamiento con cargas pesadas, los caminos abruptos impedían el acceso hasta de los animales de carga, si no se les quería provocar algún daño. Este hecho está presente en la memoria de la gente:

Es pues así que vivimos allá, era tan difícil llevar nuestras cosas o traer nuestras cosas. Para ir a trabajar hay que caminar dos días, quedamos allá donde está nuestro trabajo, nuestra milpa. Ahí quedamos en un lugarcito, y la regresada otra vez hay que caminar otros dos días. No se puede así; ¡ay está pue', que hasta los animales caso pueden pasar ahí! hay mucha piedra, muy fiero el camino. Las mulas o los burros lo que sea se quiebran las patas o no aguantan, caso aguantan, ahí quedan tirados. ¿Qué vamos a hacer? ¡Saber cómo es que nosotros pudimos!, ¡ay!, lo tenemos que hacer...²

La distribución geográfica del territorio chuj está caracterizada por una sinuosa topografía

² Sr. Pascual Ramos Ignacio. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas.

“cárstica integrada al nudo central de la sierra de los Cuchumatanes y sus estribaciones –extensas laderas y barrancas rocosas de origen calizo– cubren la mayor parte del norte departamental, colindando con la zona lacustre del sureste chiapaneco. En esta área, los Cuchumatanes descienden hasta rematar en las tierras bajas donde comienza la otrora selva Lacandona y los lagos de Montebello” (Piedrasanta, 2009: 33).

Nos situamos entonces en esta región de los Lagos de Montebello, en donde desde tiempos inmemoriales se localizan asentamientos de comunidades chujes, con una historia hendida por dificultades políticas, sociales y económicas que han incidido en su dinamismo cultural.

Delimitación fronteriza entre México y Guatemala como umbral de la primera comunidad chuj mexicana

La frontera entre México y Guatemala constituye un amplio territorio, con variaciones regionales significativas y un dinamismo vigoroso, “cuyos alcances y significados se extienden más allá de la restringida delimitación de los confines nacionales” (Castillo, 2000: 2); sin embargo, precisamos que la definición de los límites internacionales no ha sido clara y precisa a lo largo de la historia, ésta ha transitado por circunstancias de tensión y conflicto, momentos de negociaciones y acuerdos, mismos que no siempre resultaron fáciles de resolver y concretar.

La disputa histórica que tuvieron México y Guatemala por la ausencia de límites territoriales hasta el último cuarto del siglo XIX, refiere a una profunda historia enmarcada en una conflictiva interacción entre ambos países (*cf.* García, 2011), que respondía a la lucha por el control territorial con el objetivo de favorecer respectivamente a sus pretensiones políticas, comerciales y bélicas; para respaldarlas se hacía evidente la necesidad de consolidar los límites de los respectivos Estados Nación.

La desavenencia prolongada por ambos países hasta principios de la década de los 80 de ese siglo parecía llegar a su fin cuando en 1881 se creó una “comisión mixta encargada de obtener datos que permitieran la fijación de la línea limítrofe, y que ciertamente constituía un buen fundamento para terminar las dificultades fronterizas entre México y Guatemala” (Sepúlveda, 1958: 151), y en

ese sentido solucionar de manera satisfactoria y de mutuo acuerdo la cuestión de límites que tenían pendiente estas naciones.

De esta manera, el 27 de septiembre de 1882 en México se firma el Tratado Internacional de Límites entre México y Guatemala, con la ratificación de ambos países. Sin embargo, continuaron las dificultades en las tareas de fijación de la línea divisoria y aparecieron mutuas reclamaciones, hasta que por virtud de un arreglo final el 1 de abril de 1895, se circunscribieron los puntos de diferencia (*ibid.*: 156). Fue hasta entonces que mediante una convención entre estos países la discordia histórica concluyó, dejando atrás, por fin, la disputa de límites.

El siguiente mapa elaborado por el ingeniero Rockstroh (Piedrasanta, 2014) -miembro de la comisión mixta de Límites de Guatemala- en 1887, muestra una línea verde la cual representa el límite norte de Guatemala antes de la firma del Tratado Internacional, el cual posteriormente sería revocado. El trazo rojo finalmente constituiría los límites vigentes convenidos por ambos países.



Mapa 2. Los límites de la república de Guatemala, por E. Rockstroh, 1887. (Torras, 2014: 4)

Cabe acotar que la arbitrariedad hallada en los límites corresponde a intereses políticos y económicos de las élites dominantes (Pohlenz, 1985), que vieron consumir una conflictiva relación diplomática histórica por la disputa del control del territorio en cuestión, pasando por alto que tras la definición de la frontera política entre ambos países devendría una inminente fragmentación de pueblos enteros, dado que quedaron localizados “en territorio mexicano comunidades cuyo centro cultural está en Guatemala” (Limón, 2007: 6), como fue el caso concreto del pueblo chuj.

Los chuj constituyen un pueblo maya de frontera, cuya población y territorio se habían ubicado mayoritariamente en Guatemala y en menor dimensión en lo que hoy es territorio de México,

“desde la firma del Tratado Internacional entre ambos países (1882) para definir las fronteras vigentes quedó en territorio mexicano la pequeña y naciente comunidad de Tzisco, en el actual municipio de La Trinitaria, Chiapas” (Limón, 2008: 85).

La comunidad Tzisco había sido fundada en la década anterior por diez familias chujes (Limón, 2007), su llegada fue producto de un proceso migratorio del pueblo chuj de San Mateo Ixtatán, en los altos Cuchumatanes de Guatemala, consecuencia de los despojos ocasionados por las reformas liberales implementadas en este país.

Posterior al año 1882 el Estado mexicano tenía la urgente necesidad de delimitar claramente los recién acordados límites territoriales con Guatemala. Esto se daba mientras en el vecino país se aplicaban las leyes liberales que propiciaban la expropiación de las tierras comunales indígenas, provocando el acaparamiento de tierras en manos de los ladinos y el trabajo forzado de los chuj y otros pueblos indígenas (*cfr.* Limón, 2009).



Mapa 3. Privatización liberal de tierras del pueblo maya chuj. Zona de adjudicaciones a finales del siglo XIX en tres municipios chuj. (Rodas, 2014: 12).

En este contexto, el gobierno mexicano les otorgó, de forma expedita, la documentación que acreditaba su nacionalización y dotó de tierras a las familias fundadoras de Tzisco (ibid.). La asignación de tierras a los chuj remite a una preocupación generalizada del gobierno de México sobre la frontera sur, ésta consistía en la escasez de población en la región, que fungiera como contención para hacer eficientes sus políticas de seguridad nacional.

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: 6). Por ello el Estado adjudicó esas tierras fronterizas circundantes a Tzisco (ya que la dinámica fue distinta a lo largo del trazo fronterizo) a los indígenas que las solicitaran.

Dadas las conflictivas circunstancias agrarias que se vivían en el país guatemalteco y la urgencia del gobierno por poblar los confines sureños de México, el incremento poblacional en Tzisco era continuo y posteriormente se

extendió a otras localidades en las que pronto se les otorgaron a los chuj y a otras personas miembros de diferentes pueblos, tierras aptas para los cultivos así como la posibilidad de nacionalizarse mexicanos. Con esta implementación gubernamental se pretendía resolver un problema de seguridad nacional (Limón, 2009) gracias a que la dinámica de poblamiento de la zona era favorable para demarcar los límites. Por otra parte, este hecho además contribuyó a mantener el dinamismo de la añeja relación entre los pueblos de la región.

Aunque el número de habitantes de la población chuj aumentaba constantemente, había un nulo reconocimiento de su presencia por parte del Estado, que evitaba la efectividad de sus derechos como ciudadanos mexicanos, “esta negación no se dio por ignorancia, sino consecuencia de una política de Estado de quitarles todo tipo de reminiscencia étnica” (Limón, 2007: 155), que consideraba inconveniente la reproducción cultural étnica para la definición precisa de los límites con Guatemala.

En este sentido, al intento de dejar claramente demarcados los límites territoriales de México, se suma la ejecución de las políticas de mestizaje aplicadas a nivel nacional,

“para los chuj una “mexicanización” doble... la destinada a todos los indígenas del país, y la que se aplicaba a los pueblos fronterizos cuyos centros culturales se ubican fuera del territorio nacional (*ibid.*).

Los chuj, por un lado, tuvieron que hacer frente a las políticas indigenistas (anti-indígenas) aplicadas en todo el país, que catalogaban la existencia de los pueblos indígenas como obstáculo a la unidad nacional, el progreso y desarrollo; por el otro, resistir a aquellas que se aplicaban a la zona fronteriza, con la finalidad alucinante de disolver todo tipo de reminiscencia étnica, que delineara con suma precisión los límites que nos separaban de Guatemala, en aras de una identidad nacional mestiza.

La integración del pueblo chuj a territorio mexicano y su ubicación fronteriza aunado al ambiente político etnocida de la época, convergen en su

historia como factores adversos a sus dinámicas culturales propias, opacándolas con el ambiente de represión. Así está presente en su memoria.

No, si nosotros no fue fácil nuestra vida antes. ¡Huy!, mucho sufrir. Caso está buena la vida, así se cuenta, no podemos arrodillarnos con la Santa Tierra, no podés quemar candela, nada de quemar candela, hay muchos lo entierran su ropa que usaban antes, no se puede poner, si vas a faltar a lo que te están diciendo, vas a sufrir, vas a recibir castigo...³

Mas el gesto “generoso” de otorgarles tierras y la nacionalidad, se vería proseguido por una extensa y perseverante campaña de “mexicanización”, que no tardó en volverse violenta al hacer uso de la fuerza y promoviendo el desarraigo cultural de los pueblos indígenas, entre ellos el pueblo chuj (cfr. Limón, 2009; Hernández, 1989). Cuentan que sus abuelos se sometían a duras reprimendas cuando osaban desobedecer las imposiciones.

En esos tiempos se pasaba mucha pena, caso quieren que siga así la gente, quieren que cambie, así me contaron, que en Tziscoa venían unas gentes ahí que lo exigían la gente antes para que no va usar su ropa pue, así de nosotros. Hay muchos lo esconden, lo entierran, otros qué van a poder, se los queman. ¡Ahí tan rezando donde nadie los ve!, donde nadie los oye, escondidos. ¡Es mucha la pena!, pero si te agarran ¡ay Dios!, ¡no!, vas a recibir latigazo, los hincaban, o cualquier cosa te van a hacer. ‘Ta muy duro así...⁴

Es desde finales del siglo XIX que en la región se ha vivido un proceso forzado de “mexicanización” que ha provocado, entre otras cosas, el abandono de la lengua, el modo de vestir, así como algunas tradiciones, en general de los pueblos que conforman la zona fronteriza (Hernández, 1994) y en particular de los chuj.

³ Sra. María Lucas García. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas.

⁴ Sr. Tomás Juan. Santa Rosa el Oriente, La Trinitaria, Chiapas.

La integración de los chuj a México se da en un contexto político permeado por la discriminación, rechazo, sometimiento y opresión sistémica hacia todos los indígenas del país; condiciones que continuaron presentes durante las décadas posteriores y que matizaron las dinámicas socioculturales, políticas y económicas de los chuj y de los pueblos indígenas en general.

Un siglo de resistencia entre la coyuntura de los primeros pobladores chujes reconocidos en territorio mexicano y el éxodo masivo de los chuj guatemaltecos

En México, históricamente “la política dirigida hacia la población se ha perfilado como un indigenismo de erradicación, con un deseo de eliminar a los indígenas y así blanquear al país” (Korsbaek y Sámano, 2007: 200). Las razones no son *per se* la condición de ser indígena, sino, la arraigada ilusión de superioridad en los procesos de colonización, dominación y etnocidio que se han cernido a lo largo de la historia sobre los pueblos indígenas.

Entre la conquista y el fin del porfiriato se configuró la era del “indigenismo preinstitucional” (*ibid.*: 198), con distintos matices a lo largo de su historia, en que a grandes rasgos, la cuestión indígena se consideró un problema biológico; es decir, los grupos que se autodefinieron como superiores asentaron su posición “en las diferenciaciones atribuidas a genotipos y fenotipos” (Hopenhayn *et al.*, 2006: 17), como obstáculos y sustento de la dominación ejercida en contra de los indígenas.

La atmósfera sociopolítica que data de finales del siglo XIX, en el marco de la llegada de los chuj a territorio mexicano, era padecida por los indígenas del país en un ambiente de dominación y sometimiento caciquil, “que frecuentemente era asociada con el despojo de sus tierras, represión y explotación” (Meyer, 2000: 38), de forma por demás violenta a la cual tuvieron que rendir pleitesía.

En estas condiciones la transición al siglo XX fue sellada con el distintivo porfirista, un clima sociopolítico autoritario que no favorecía a los indígenas por el

trato de inferioridad y discriminación que acentuaba su explotación. Desde finales del porfiriato fue discutido por políticos e intelectuales el mal-llamado “problema indígena”, considerando que para trascenderlo

los indígenas habrían de desaparecer como tales, porque su existencia era considerada como un lastre para el país y un obstáculo para su modernización y progreso... debían someterse lo más rápidamente posible a la sociedad dominante” (Stavenhagen, 2010: 419).

La heterogeneidad histórica de México hallada en sus pueblos, como es el chuj y todos los otros que han habitado y compartido ancestralmente este territorio, “evidencian las profundas raíces indígenas del país, pero, para el Estado-Nación han consistido en parte de un pasado al que irremediamente había de superarse” (Korsbaek y Sámano, 2007: 198), forjando la identidad nacional a imagen del mestizo.

De forma sucesiva el “indigenismo en la posrevolución” (*ibid.*: 200) consistió en fomentar la asimilación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional. El célebre intelectual de la época Manuel Gamio (1916:16), conocido osadamente como “el padre del indigenismo”, abogó por una *fusión* o mezcla de razas. En su libro *Forjando Patria*, afirma “la unificación” de los pueblos indígenas al proyecto de nación, a pesar de que el proyecto de construcción nacional suponía “una indispensable labor de homogeneización de los grupos sociales y de sus contextos histórico-culturales” (Castillo, 2013: 16), como vía para lograr una verdadera nacionalidad que prescindiera de las diferencias étnicas. Fue de esta manera que asimilar al indígena era considerado de alta prioridad, principalmente desde el ámbito político.

Durante el régimen cardenista (1934-1940), en que la población chuj se había extendido en territorio mexicano y en consecuencia fundado varias comunidades en la zona limítrofe con Guatemala, “los pueblos indígenas eran catalogados como incivilizados, obstáculos y necesitados” (París, 2007: 7). Se puso entonces en marcha el indigenismo como uno de los pilares ideológicos del Estado con especial énfasis a las poblaciones indígenas fronterizas.

La asimilación era para entonces el principio nodal dentro del proyecto de nación. Así lo expresaba el presidente Lázaro Cárdenas durante su discurso en el Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en el año 1940, en Pátzcuaro, Michoacán:

“...ya nadie pretende una resurrección de los sistemas indígenas precortesianos o el estancamiento incompatible con las corrientes de la vida actual. Lo que se debe sostener es la incorporación de la cultura universal al indio... Nuestro problema indígena no está en conservar "indio" al indio, ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio.”⁵

En su discurso evidenciaba la prioridad de incorporar al indígena a la cultura nacional, y en este sentido, un atentado a las formas de vida y a la libre determinación de esta población existente en el país y consecuentemente a las culturas ancestrales asentadas en el territorio mexicano. Los chuj, entonces, enfrentaron una etapa sumamente difícil, en un contexto social en constante tensión, pues como se señaló previamente, la política de mestizaje se enfatizó en los pueblos de frontera.

La política indigenista fue formulada con el criterio de aculturación para “mexicanizar al indio”. Para entonces había comenzado una amplia campaña de asimilación e incorporación de los indígenas a la sociedad nacional (París, 2007), con el objetivo lacerante de superar el atraso que les significaba la presencia indígena y con esta prerrogativa se comenzó el diseño de políticas asimilacionistas a nivel nacional, que debían secundarse y ejecutarse como programas prioritarios en los distintos estados del país.

Como los indígenas eran considerados seres primitivos, incivilizados, a los que se les habría de introducir al mundo, se “intensificaron las campañas de incorporación de los indígenas a la civilización” (Paris, 2007: 8). Las instituciones se constituían en tamices y se encargaban de implementar dichas políticas asimilacionistas, con estrategias eficientes que solían obstruir las dinámicas

⁵Consulta del 04 de enero de 2015: <http://memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1940PCM.html>

culturales que daban particularidad a los indígenas. Dentro de ellas destacaba la escuela, que a través del profesor hacía extensiva tal encomienda.

En Chiapas, en las comunidades donde existía escuela, los maestros fueron los encargados de llevar a la práctica las orientaciones del gobierno estatal, castigando a los niños que se negaran a hablar exclusivamente la “castilla” (Hernández, 1989: 139). Las prácticas que en otro momento eran cotidianas y sociales pasaban al ámbito privado y hasta eran prohibidas. Por esa época durante “la gubernatura de Víctorico Grajales, se prohibiría la indumentaria y el uso de las lenguas nativas que se consideraban guatemaltecas en toda la región fronteriza” (Hernández, 2001: 9). Hablar en el idioma propio era disponerse a latigazos en la plaza principal frente a los curiosos: lo mismo ocurría con quemar copal y velas, tener cruces en las casas, usar la indumentaria típica.

Revelarse ante esta situación constituyó una forma de resistencia pacífica pero también oculta de parte del pueblo chuj. Esta política anti indígena mermaba las dinámicas culturales de éste como del conjunto de los pueblos indígenas. Entre los chuj, su condición de frontera menguó aún más la posibilidad de manifestar su vida cultural de forma plena y sin restricciones, remitiéndola en el mejor de los casos, cuando no optaban por negarla y/o rechazarla, a los espacios privados o clandestinos.

Grajales asumió una postura de evidente y franco rechazo hacia los indígenas, así lo afirmaba:

...el mayor problema social que agobia y detiene la evolución económica de Chiapas es la existencia de las grandes masas indígenas que, representando 38% de nuestra población, son el lastre del progreso colectivo y el mayor obstáculo que se opone a la coordinación de todos los sectores de la vida social, encaminada a la realización del programa constructivo de la Revolución.⁶

Las medidas punitivas estaban orientadas a la consolidación de la supuesta “identidad nacional” que pretendía afirmar una “cultura única”, dejando a un lado

⁶ Periódico Oficial del Estado de Chiapas, tomo LI, núm. 16, 18 de abril de 1934. Tuxtla Gutiérrez.

todas las que no estuviesen dentro del prototipo ladino. Los idiomas indígenas “hablados por los pobladores fronterizos de Chiapas (chuj , q’anjobal , jacalteco, cakchiquel y mam) se consideraban de origen guatemalteco” (Hernández, 1998: 4001), por lo cual resultaban doblemente inadmisibles dentro del proyecto de unificación nacional, en que los esfuerzos por caracterizar mestiza a la nación mexicana eran fundamentales. En esta tesitura se mantuvieron las políticas de Estado a lo largo de toda la primera mitad del siglo XX.

La segunda mitad se caracteriza por llevar a cuestras una larga tradición de posturas y percepciones divergentes pero negativas sobre los indígenas. En esta fase, el “Indigenismo Institucionalizado” (Sámamo, 2011:147) se consolida con la creación de Instituto Nacional Indigenista, mediante el cual se institucionalizaron las pretensiones de homologación y de mexicanizar al indígena. Con el indigenismo oficial, el carácter colonialista de las políticas se renueva y a ellas se suman las políticas desarrollistas de occidentalización y modernización del indígena, propias de dicha época.

Guerra civil en Guatemala, éxodo y refugio de los chuj en México

A un siglo de la firma del Tratado de Límites entre México y Guatemala, la guerra civil en el vecino país provocó durante 1981y 1982 que “un numeroso contingente de campesinos del altiplano indígena huyera” (Fernández, 1993: 28). La intensa y violenta represión ejercida en su contra no demoró en volverse sinónimo de derramamiento de sangre.

Era un agosto de 1982, vivíamos en el poblado Chak’enal, municipio de San Mateo Ixtatán, cuando tuvimos que dejar nuestra casa y salir de Guatemala, mi esposa, mis tres hijos: Juan de 8 años, Andrés de 4 años, Manuel Juan de 1 año y yo, Antil Xun.⁷

Las condiciones de violencia que se vivían en Guatemala y que representaban una latente amenaza a la integridad individual y colectiva

⁷ Antil Xun. Información obtenida en trabajo de campo en la comunidad La Esperanza, La Trinitaria, Chiapas. 27 de febrero de 2009.

principalmente para los pueblos indígenas, entre ellos los chuj, fue el motivo primordial de su huida hacia México.

Este hecho se debió a una guerra fratricida y etnocida que llegó a niveles deleznable, como la tristemente célebre política de tierra arrasada, responsabilidad del general Efraín Ríos Montt. En esta estrategia de guerra el ejército atacaba sin piedad a poblados enteros, arrasando entre otras a aldeas enteras de los chuj (Limón, 2009: 26-27).

“Miles de campesinos –comunidades enteras– cruzaron la frontera en busca de refugio; éste fue el éxodo, hacia México, más numeroso de su historia” (Freyermuth y Godfrey, 2006: 14). En aquella época la guerra desestabilizó al país centroamericano, pero la convulsión que provocó entre los pueblos y comunidades indígenas fue colosal, los exterminios masivos ejecutados por el ejército militar guatemalteco fueron brutales. Entonces los chuj comenzaron a huir de sus aldeas para buscar refugio en México. La memoria de este hecho es imborrable para quienes lo vivieron.

En aquellos tiempos, hermana, cómo vivimos con un gran miedo. Ya no sabemos qué vamos a hacer, ya no sabemos. Llegan los ejércitos y los agarran a los niños así de los pechitos, los ponen boca abajo y lo somatan la cabeza con los horcones de la casa. Así los matan, como si nada. [A] las mujeres tantas cosas les hacen, [a] los hombres a balazos los acaban. Pero hay una comunidad cerca de Yulaurel que jeso sí!, ¡ah!, todos los mataron. Llegaron de noche los ejércitos; sin hacer ruido les prendieron fuego [a] todas las casas, acabaron con todo, todo quedó pura ceniza, nada quedó. Cuando nosotros nos llegó la noticia corrimos al monte, no pensamos en nada, todo quedó, sólo no queremos morir...⁸

El gobierno de Guatemala consideró que las comunidades indígenas daban soporte a las guerrillas y eran un obstáculo para los proyectos desarrollistas; fue entonces que la represión dejó atrás su carácter selectivo (orientado a líderes, profesores o dirigentes) para ejercerse de forma masiva contra poblaciones enteras (Freyermuth y Godfrey, 2006). Decenas de aldeas chujes fueron exterminadas por completo, la guerra había llegado a un extremo de terrorismo de Estado.

⁸ Sr. Juan Santizo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas.

En ese momento no estamos pensando qué vamos a llevar o qué va a pasar con nuestros animales, nuestras cosas, la comida, tenemos pue' maíz que acabamos de tapiscar, todo se quedó. Cuando llegan los avisos que ya vienen los ejércitos, que ya hubo masacre, que ya están cerca; lo único que hacemos es salir. Hubo uno que estuvo en una masacre, viene a veces aquí, ese lo vio como acabaron con toda la comunidad; él quedó desmayado abajo como de treinta cuerpos. Como estaba oscuro no hay luz, ya cuando les van a echar lumbre, él se despertó y como pudo escapó, todavía se dieron cuenta los ejércitos le echaron bala pero como luego se metió en un río ¡ahí se salvó! Pero ahí 'ta que quedó sólo en el mundo porque su familia todos los mataron...⁹

La masacre de comunidades indígenas enteras intensificó el “desplazamiento de miles de guatemaltecos en la zona fronteriza huyendo de la violencia armada de su país” (Kauffer, 2005: 165). Entre ellos personas del pueblo chuj, que cruzaron la frontera hacia México en busca de salvar su vida y la de sus familias con extensas travesías, días enteros de camuflaje y noches de extenuantes caminatas.

Nosotros salimos solos. Cada uno tenía que salvar su vida porque ya 'ta cerca la masacre, con nuestra ropa puesta. Todo lo que tenés en la casa, todo se quedó y algunos llevaban un poco de tostada pa' comer, un poco su maíz; pero muy poco porque no se podía cargar mucho. La casa, los animales, las cosas, todo quedaba. Salimos de ahí, caminábamos de noche en la montaña pa' que los militares no nos vieran y en el día dormíamos abajo de los árboles. Dos días y dos noches, sin parar hasta que pudimos cruzar la línea [la frontera] mexicana. Quedamos quince días en la montaña, cerca del río, no comíamos mucho pero por lo menos teníamos nuestra agüita. Seguimos caminando. Así, llegamos a Paterá, donde estuvimos otros quince días. Con su naylo se ponía la gente para proteger un poco de la lluvia, principalmente los niños que no se mojaran. Muchos niños murieron por el frío [frió]. En Paterá cayeron los niños en el puente, las mujeres soltaban el chamaquito y cuando mirábamos abajo ya ni aparece, caían en un río que estaba hasta allá abajo. Los hombres llorando, da muy tristeza el México; da mucha tristeza antes nuestra vida. Antes fue muy duro nuestra vida.¹⁰

⁹ Sr. Antil García Paiz. 19 de septiembre de 2013, El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas.

¹⁰ Antil Xun. Relato obtenido en trabajo de campo en la comunidad La Esperanza, La Trinitaria, Chiapas. 27 de febrero de 2009.

La represión política y militar en Guatemala se intensificaba cada vez más. La vida de las personas estaba en peligro latente. Las fuerzas armadas no hacían distinción, niños, hombres y mujeres por igual eran acusados de guerrilleros y de estar en contra del gobierno. De esta manera la cotidianidad en la vida de los chuj (entre otros grupos indígenas) fue quebrantada y difícil de reedificar.

Al cruzar la frontera se asentaron en calidad de refugiados, condición en la cual vivieron durante quince años dentro de campamentos controlados por el gobierno mexicano. Algunos de los refugiados fueron recibidos en comunidades chujes con las que aún mantenían cierta relación, reactivando y fortaleciendo así muchas de sus tradiciones culturales.

*Nosotros pasamos quince años en campamento, no podíamos vivir en nuestro país. Esa fue nuestra historia, por eso estamos aquí orita. Pero saber, fue duro, fue duro. No íbamos contento así, estamos como delincuente, no podemos hablar, no podemos hacer lo que hacíamos antes allá, pero al menos estamos vivos...*¹¹



Mapa 4. Asentamientos de refugiados en la zona limítrofe entre Chiapas y Guatemala. (Rodas, 2014: 14).

La imagen previa ilustra la ubicación de los campamentos en Chiapas, hallados entre los límites con Guatemala. Donde a partir de 1982 los chuj intentaron rehacer sus vidas

¹¹ Sr. Andrés Paiz Pérez. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas.

bajo el control de las instancias de Gobierno y con políticas de amedrentamiento, al ser vista la población guatemalteca como guerrillera. No fue fácil, y lo peor fue el coartamiento de su libertad para hacer su vida cultural de forma explícita y pública en condiciones de libertad y dignidad (Limón, 2007: 157).

A su llegada a territorio mexicano las exigencias fueron rigurosas. Los campamentos se regían por una serie de prohibiciones que consistían en la imposibilidad de desplazarse a lugares cercanos para obtener un trabajo mejor remunerado, conseguir alimentos para autoconsumo y sobre todo, una muy lacerante, fue la prohibición de cualquier tipo de manifestación cultural. En consecuencia, estas expresiones se remitían a un ámbito privado o a la práctica en la clandestinidad, como en su momento lo habían padecido ya los chuj mexicanos de principios de ese siglo.

Después de vivir algunos años en Amparo Agua Tinta y en otros campamentos o en medio de colonias mexicanas, los refugiados fueron blanco perfecto para el abuso y discriminación por parte de los ladinos y algunos indígenas mexicanos. Éstos los hacían trabajar en sus tierras mediante engaños, tanto para el corte de café, trabajos de limpia y de carga.

Les hacían creer que recibirían un pago por la jornada de trabajo, el cual nunca llegaba y, además, los tachaban de “flojos” u “holgazanes”. El trabajo asalariado en la región constituía una actividad que generaba recursos para la sobrevivencia de los chuj -aún lo es-, pero estaban completamente enajenados del fruto de su trabajo.

Aunque trabajemos, ¡caso nos quieren reconocer nada! Nosotros queremos juntar algo de dinerito para nuestras cosas, porque caso hay modo, caso hay donde vamos a ir a trabajar; no es que vas a decir me voy a México y regreso con paga o mando paga pa´ mis familia... Caso se puede. Y a veces que se consigue algo, caso quieren pagar. Así pasa antes.¹²

Transcurría el tiempo y en este sentido se entretejían nuevas relaciones mientras esperaban la resolución del conflicto armado en su país. Dentro de los

¹² Sr. Mateo Paiz. La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas.

campamentos se configuraban y agrupaban familias que no tenían el referente común de procedencia, es decir, no pertenecían a la misma cultura, situación que produjo dificultades al interior de los grupos. Este acomodo en los campamentos correspondía a las políticas mexicanas aplicadas con el objetivo de borrar todo tipo de expresión cultural indígena. El Estado seguía reproduciendo su misma lógica de control y negación histórica a la existencia de estos pueblos fronterizos.

Fueron principalmente tres instituciones quienes intervinieron desde la llegada de los refugiados a México, durante su estancia en el país y en el momento decisivo de optar por la integración, repatriación o reubicación: la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), creada en 1980 ante el paulatino incremento de refugiados que cruzaban la frontera.

En 1996, concluido oficialmente el período del refugio al firmarse los acuerdos de paz en Guatemala, la gente refugiada tuvo que tomar la decisión de regresar a su país mediante la repatriación o de quedarse en territorio mexicano a través de la naturalización.

Muchas de las familias refugiadas del pueblo chuj optaron por la naturalización, el rechazo a regresar a su país ya fuese por temor de que al volver sufrieran represalias o por considerar que en México, país que los había refugiado durante tantos años, encontrarían mejores condiciones de vida. Fue mediante este proceso y esta determinación que se incrementó la hoy población chuj mexicana.

Los chuj que optaron por la naturalización tuvieron que dejar familiares (hay testimonios de familias que se desintegraron en este proceso), amigos, terrenos y casas en Guatemala e intentar iniciar una “nueva vida” en territorio mexicano. El asentamiento de las comunidades mexicanas con presencia chuj, posterior al período de refugio, se dio en una forma de dispersión multidireccional, es decir, no todos pudieron volverse a concentrar en comunidades mayoritaria o exclusivamente chujes; paradójicamente se vieron en la necesidad de cohabitar

con familias de diferente procedencia étnica, aunque mayoritariamente lo hicieron en la misma región.

Reivindicaciones de los pueblos indígenas como preludeo de la llegada de los refugiados chuj guatemaltecos

Durante el último cuarto de siglo se viven sucesos trascendentales a nivel global con el auge de los movimientos indígenas que estuvieron estrechamente asociados a los procesos de globalización que proyectaban la perpetuidad “de los distintos modos de opresión, marginación, exclusión... y de las políticas etnocidas” (Rodríguez, 2008: 2). Los movimientos de los pueblos indígenas eran por la resistencia y la emancipación; la resistencia a no dejar de ser pueblos con historia, cultura, dignidad y memoria propia y lograr la emancipación del colonialismo interno del Estado. De esta forma exhibieron que el indigenismo no era más que una forma renovada de colonización.

La lucha y la resistencia por su soberanía marcaron un hito sociopolítico y cultural en la historia de los pueblos. En el marco del auge en la vigorosidad de las luchas como reivindicaciones indígenas se hicieron cada vez más generalizadas las protestas y los “reclamos de los movimientos abrieron una nueva etapa en la historia de los derechos indígenas” (Aylwin y Tamburini, 2014: 17). Sus demandas hicieron eco en el contexto internacional y así el naciente andamiaje jurídico se cobijaba a la luz de nuevas perspectivas en la apreciación del indígena.

El ímpetu de los movimientos indígenas trascendió a los organismos internacionales; sus demandas quedaron respaldadas en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, instrumento jurídico vinculante ratificado por México en 1990¹³. El convenio hace hincapié en los derechos del trabajo, tierra y territorio, a la salud y a la educación, de manera particular para los pueblos indígenas; así como en las condiciones para su ejecución que deben propiciar un clima de

¹³ (Última consulta: 13-02-15) <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

respeto y valoración de la importancia de estas culturas y el derecho a la libre determinación.

La notoriedad en el cambio diametral de la antiquísima percepción del indígena, que había transitado de acepciones como primitivo, incivilizado, atrasado, necesitado, retrograda, parecía llegar a una nueva era, a la que lejos de promover el cambio del indígena a imagen del mestizo habría de respetarse su libre determinación. En este sentido el Estado estaba obligado a promover sin obstáculos el goce pleno de sus derechos humanos, sociales, políticos, económicos y culturales (hasta entonces negados) en el marco de sus propios modos de vida, sus costumbres y tradiciones.

A pesar de estos avances a nivel internacional, en México el débil reconocimiento de los derechos jurídicos, políticos, sociales y económicos de los pueblos indígenas, así como la ejecución de políticas desarrollistas para incorporarlos a la nación continuaron presentes (Aguayo, 2014). Las mismas políticas encubiertas por el discurso del reconocimiento se perfilaban en prácticas homogeneizantes, a costa de su identidad propia. De esta manera, la voluntad hegemónica continuó incidiendo en el abandono y rechazo de los elementos identitarios a los que han atribuido el sentido de la existencia de los pueblos, y todo con la misma mira: incorporarles a una supuesta cultura nacional.

Consideramos de fundamental importancia enfatizar que a pesar de la multiplicación de ordenamientos jurídicos durante los últimos años del siglo pasado, las condiciones no cambiaron del todo y no siempre fueron favorables, debido, como lo señala Escalante (2009: 46), a que “la armonización de los convenios y resoluciones internacionales en el ámbito doméstico de las naciones ha sido uno de los pasos más complicados, pues corroboramos que históricamente la voluntad de los Estados ha sido muy limitada”. La ratificación de los instrumentos del derecho internacional no necesariamente han implicado su cumplimiento cabal y la tendencia más común ha sido adoptarlos sin aportar las herramientas jurídicas, políticas y económicas para hacerlos posibles.

En consecuencia, la aplicación de los ordenamientos jurídicos ha encontrado un sinfín de obstáculos. Junto a la insipiente ejecución de los derechos indígenas surgieron “nuevas demandas ante la incompetencia de las instituciones” (López, 2006: 25) para favorecer las realidades multi e interculturales de los pueblos. Por el contrario, han consistido en el tamiz de políticas que obstaculizan el goce pleno de los derechos de los pueblos indígenas y han continuado con la promoción de novedosas formas de homologación.

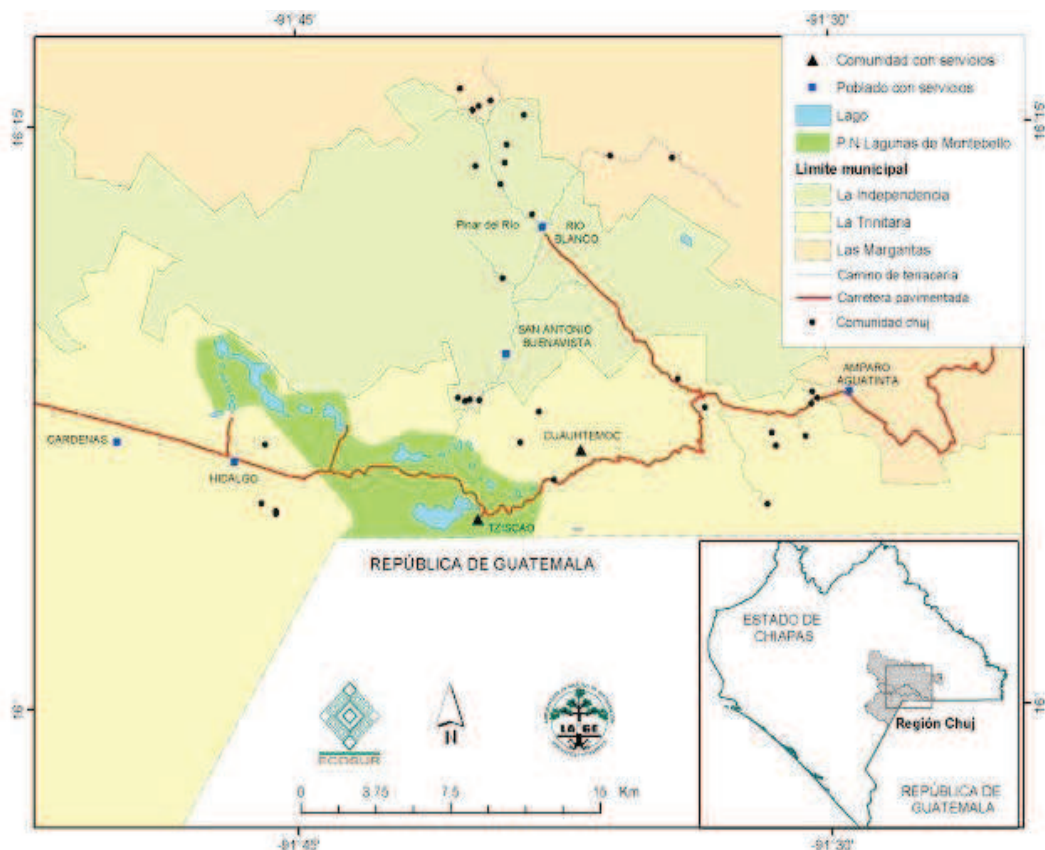
No obstante, durante esos mismos años los pueblos indígenas lograron reivindicaciones históricas, en contextos locales y globales de suma tensión; sin embargo, su lucha no ha culminado en una panacea (no ha sido ese el objetivo). Más aún se ha fortalecido y ofrece elementos como la resistencia, lucha y determinación; indispensables para hacer frente y salir adelante de las pretensiones desarrollistas homologantes.

La historia de los pueblos ha sido ardua por lo que se ha convertido en una lucha constante por el refrendo de la dignidad, mediante la resistencia de sus miembros ante los factores adversos, que han tratado de borrar todo tipo de reminiscencia cultural que les es propia y mediante la cual basan el sentido de su existencia.

Este panorama delinea a grandes rasgos la resistencia y lucha de los pueblos indígenas de México, entre ellos el pueblo chuj, frente a la embestida de las pretensiones alienantes de conquista y dominación histórica. Un siglo que subyace a la coyuntura entre el establecimiento de los primeros chujes en territorio mexicano y su posterior incremento poblacional con la llegada de sus hermanos guatemaltecos que buscaban refugio en el país.

Ubicación actual de las comunidades chujes mexicanas

La mayoría de la población chuj se estableció en el estado de Chiapas, conformando alrededor de cuarenta comunidades, en tres municipios constitucionales: La Trinitaria, Las Margaritas y La Independencia; en la mayoría de éstos cohabitan con personas de otros pueblos indígenas que también llegaron a México durante el período de refugio.



Mapa 5. Ubicación de las comunidades chujes en México. Mapa de Fernando Limón Aguirre, 2015.

Los chuj mexicanos habitan un territorio ubicado en las inmediaciones de las Lagunas de Montebello, cuyas características son:

clima templado, donde predominan los bosques de coníferas y mixtos de pino, encino y liquidámbar, con algunos reductos de bosques mesófilos. Pero, al igual que en Guatemala, la región se extiende también hacia zonas cálidas, con vegetación selvática (selva mediana perennifolia). Es una región lacustre con gran precipitación pluvial, por la que fluyen ríos y riachuelos, y se advierte una flora y fauna muy variadas, donde destaca una

gama sorprendente de orquídeas que caracterizan a la región (Limón, 2007: 7).

Según datos de Limón (*ibid.*: 10) se estima que para 2005 la población chuj en México oscilaba en alrededor de 6000 habitantes. El estado que cuenta con el mayor número de la población chuj es Chiapas debido a lo favorable de condiciones climáticas y de la proximidad con su centro cultural de referencia.

Su situación en México se caracteriza por la posesión limitada de tierras, por la marginación, pobreza, aislamiento y acceso insipiente a los servicios básicos de salud, agua potable, luz eléctrica e insuficiencia e ineficiencia en la cobertura educativa con pertinencia cultural. La falta de reconocimiento de sus derechos más básicos agudiza aún más su condición.

Finalmente, de manera específica, la cuestión educativa entre los chuj se caracteriza por estar descontextualizada, los programas educativos acordes a la cultura son inexistentes, continua teniendo tintes asimilacionistas, el ausentismo tanto de los alumnos como de los profesores es constante. Posteriormente analizaremos éstos y otros aspectos que los chuj nos han permitido escuchar de su propia voz.

POSICIONAMIENTO EN LA METODOLOGÍA

Nuestra aproximación al pueblo chuj antecede a la realización de la presente investigación, hace seis años realizamos un intenso trabajo de campo¹⁴ que nos permitió ubicar a la mayoría de las comunidades chujes en México y trabajar con nueve de ellas, nos conocieron y los conocimos, y a través de su rostro y su palabra nos posibilitaron un acercamiento histórico a su pueblo, a sus luchas, avatares y esperanzas.

Comprender la ontología de su historia a través de su voz y su corazón ha sido fundamental para alentar nuestro posicionamiento ético y epistemológico en

¹⁴El trabajo fue parte del proyecto de investigación: "Educación con base en conocimientos culturales para sustentar la interculturalidad entre los chuj", bajo la responsabilidad del Dr. Fernando Limón Aguirre, y con la valiosa colaboración de Diego Pérez Hernández, chuj de la comunidad Nuevo Porvenir. Mediante dicho proyecto tuve la posibilidad de realizar la tesis de licenciatura "Aproximación a la educación básica intercultural entre los chuj de Chiapas".

favor de las causas justas, de la vida en condiciones de dignidad y respeto, comprometido con sus anhelos y esperanzas, y, en consecuencia asumir nuestro quehacer académico al servicio de este pueblo.

La convivencia con los chuj durante ese período permitió estrechar relaciones francas que se han mantenido hasta ahora, lo que ha posibilitado el vínculo con las comunidades y ha ofrecido condiciones favorables para las estancias que durante este tiempo hemos realizado en cada una de ellas.

Una mirada activa desde la investigación cualitativa

El presente trabajo consistió en una investigación cualitativa abordada desde el paradigma interpretativo. Nuestro posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico remitió a las consignas esenciales de nuestra investigación: priorizar la voz de los chuj, poner atención y escuchar con detenimiento su palabra, reflejo de su modo de existencia.

Desde la investigación cualitativa nos interesa analizar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada (Bonilla y Rodríguez, 1997); es decir y para nuestro caso, a partir de la interpretación que los chuj le dan a su propio contexto, como elemento esencial para la comprensión ontológica de nuestro objeto de estudio.

Aunado a lo anterior la interpretación puede ser más profunda y certera en la medida que comprendamos las maneras como se construye la realidad: conforme a la “comprensión del significado y sentido construido por los sujetos tanto de sus ideas, pensamientos y creencias así como de las acciones que realizan en los diferentes entornos de pertenencia” (Balderas, 2013:04). Para ello, en nuestro caso, nuestra aproximación a la experiencia de vida entre los chuj ha sido de gran importancia para una cierta comprensión del sentido otorgado a esa particular forma de construcción de la realidad.

La comprensión se remite a esa realidad vivida, subyace como requisito indispensable del paradigma hermenéutico-interpretativo y requiere “calar hondo

en el contexto y en las conjeturas, valoraciones, saberes y sentires de los actores sociales involucrados” (Fernández, 2005a: 107), para posteriormente abordar con la mayor profundidad y solidez posible la correlación de una amplia gama de significaciones y valoraciones conferidas a la relación con el mundo vivido por la gente chuj con quienes convivimos y, como compromiso ético, evitar lo más posible la tergiversación de su sentido de la existencia.

Nuestros supuestos, intereses y objetivos nos ubicaron en esta opción metodológica, que nos encaminó a la *comprensión* (base de lo que Max Weber llamó *verstehen* –paradigma alternativo a las lógicas explicativas–), del marco de referencia del actor social (cfr. Taylor y Bogdan, 1994). Ésta, es la lógica de la investigación que va más allá de un proceso facilitador de técnicas para la construcción del dato, la cual nos ofreció las bases para aproximarnos a la comprensión de la realidad y el sentido que los chuj le otorgan a la misma.

Para nuestro trabajo nos interesó específicamente la realidad vivida desde la perspectiva de los chuj, su modo particular de vivir y experimentar el mundo, la mediación del contexto, los aspectos de la vida social que consideran importantes, lo que dijeron y lo que no dijeron en torno a nuestro objeto de investigación.

En este sentido nuestro trabajo consistió en “un proceso interpretativo de indagación” (Creswell, 1998: 15), sobre las complejas interrelaciones que han construido la realidad de los chuj y la naturaleza de esa construcción, de tal manera que la comprensión de su realidad y el significado que le atribuyen fue fundamental para poder hacer nuestro análisis.

Por tanto, nos hemos posicionado en el paradigma interpretativo, como posibilidad de una práctica sociológica que aspira a reducir la distancia entre “el sujeto que conoce” y el que se pretende conocer, a través de un ejercicio hermenéutico en el que, además de “la relación entre el texto, autor, lector” (Scribano, 2001:06), la legitimidad se adquiere por medio de los “sujetos que están siendo conocidos” (*ibid.*). Por este motivo, los chuj son quienes a lo largo de este proceso han validado la interpretación y asegurarán que la lectura de su

realidad no esté siendo tergiversada. Esta característica de la investigación la asumimos como un imperativo ético que permite refrendar el compromiso que se tiene con el proyecto y con las comunidades.

En este paradigma metodológico, la “flexibilidad” es una característica esencial (Luján, 2008:227); para nuestro trabajo en particular esta condición fue vital ya que permitió hacer ajustes en las etapas que se requirieron, favoreciendo al proceso de investigación y a las eventualidades que se presentaron.

Entre ellas podemos mencionar que la entrevista elaborada en gabinete se reformuló en estructura y contenido gracias a la aplicación de pruebas piloto que inicialmente no lograban detonar un diálogo fluido, posteriormente las preguntas se realizaron en un lenguaje menos especializado y retomando palabras que la persona entrevistada utilizaba durante la conversación; este ajuste fue fundamental para lograr transmitir el objetivo de nuestro trabajo, la esencia de nuestros cuestionamientos y obtener el dato que da vida a la presente investigación.

Otro ajuste a la entrevista fue que inicialmente su aplicación estaba planeada en español y posteriormente, durante la última etapa del trabajo de campo pudimos realizarla en chuj, gracias a la valiosa colaboración de Yakín¹⁵. La traducción del español a chuj consistió en un reto que implicaba la elección de palabras adecuadas que en su conjunto lograran articular preguntas generadoras de información de calidad. Posteriormente la traducción del chuj al español fue de vital importancia para la comprensión de la información obtenida.

Durante el trabajo de campo los objetivos específicos se acotaron, El objetivo sobre “Analizar la confluencia y divergencia de las diversas perspectivas entre los chuj sobre el tema de la educación intercultural” fue descartado, ya que la información requerida era escasa y no permitía profundizar en su análisis, por ello se priorizó a los de mayor relevancia para nuestro trabajo.

¹⁵ Diego Pérez Hernández, chuj de la comunidad El Nuevo Porvenir, quien ha trabajado durante años en los proyectos que coordina el Dr. Limón, y que conoce a fondo el sentido de nuestro quehacer investigativo.

Finalmente, inscribirnos en una investigación cualitativa a través de su paradigma interpretativo favoreció un acercamiento dialógico continuo con los chuj, mediante el que nos ofrecieron su palabra como una forma panorámica de la comprensión de su propia realidad, la construcción histórica de la misma y las perspectivas posibles de su transformación.

Fundamentos epistemológicos de la investigación acción participante

Nuestro trabajo sienta sus bases en la investigación cualitativa, nuestra convicción por un proceso de investigación a favor del pueblo chuj (de los pueblos en un sentido más amplio) nos sugiere una perspectiva dialógica, transformadora, de alianzas y compromisos de largo aliento, que nos remite a los fundamentos metodológicos y epistemológicos de la Investigación-Acción Participante.

Esta propuesta metodológica se gestó en América Latina durante los años sesenta y setenta del siglo pasado, en la confluencia con los Movimientos Sociales, la Educación Popular, la Teología de la Liberación y la Filosofía de la Liberación. Desde estos campos en convergencia disciplinaria, se propuso

“comprender la compleja realidad de los sectores subalternos a fin de poderla transformar, sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales” (Ortiz y Borjas, 2008: 617).

Su principal precursor, Orlando Fals Borda, propuso mediante esta metodología un cambio en el paradigma del quehacer académico investigativo, en el que el investigador con conciencia y compromiso social “renuncia a una posición de simple espectador” (1987: 53), para asumirse como un sujeto histórico con una intencionalidad política que “coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa”, la ciencia al servicio del pueblo.

Esta propuesta metodológica difiere de la postura académica que, cooptada por las élites, se ha puesto al servicio de la conservación y defensa del orden opresivo establecido, y se ha planteado como un “compromiso acción” (Rojas, 2009: 229); es decir, como una alianza subversiva a ese orden, que condujera a la

academia “a aquellos que merecían ser servidos por la ciencia” (Fals, 1987: 55), a todas aquellas sociedades subordinadas e históricamente oprimidas que, como el pueblo chuj, anhelan y luchan por una transformación.

La Investigación Participante exige comenzar por la identificación de un problema el cual requiere ser abordado y ofrecer proposiciones resolutivas (Schwartz y Jacobs, 2003:39) encaminadas a la transformación de un grupo o comunidad específica, ya que es importante para las personas que lo vivencian y debe ser de interés para el investigador que lo plantea bajo un compromiso de contribuir a un movimiento de transformación social, política, cultural o de otra índole.

La Investigación Participante según Fals (1980: 51) no debe ser vista únicamente como “una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de vida”; es un compromiso, un involucramiento, una *participación* en los anhelos del pueblo, lo que evidentemente adquiere sentido en la *praxis*, caminando con la gente, con los pueblos, que han vivido históricamente en condiciones opresivas; y, en consecuencia contribuir en la transformación de su *status quo* en aras de mejores condiciones de existencia. En esta sintonía asumimos nuestro trabajo con los chuj.

El punto nodal de esta filosofía para Fals (*ibid.*: 53) es “la vivencia”, en ella ponemos nuestro propio ser dispuesto a dar lo mejor de sí, a sentir, pensar y aprender. Este proceso es necesario para entender los vínculos que existen “entre el desarrollo del pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder de la sociedad” (Fals, 1987: 18), para nuestro trabajo, la vivencia y la convivencia con los chuj nos permitió un dialogo cercano y continuo para comprender nuestro objeto de estudio imbricado en su contexto histórico que explica pautas culturales mediadas por el poder dominante.

En la Investigación Participante no hay convivencia sin diálogo, “*el diálogo lleva a la conciencia crítica de los participantes*” (Fals, 1990:85). Dar la palabra, como reivindicación, a los sujetos de estudio, a las personas, como protagonistas de su propia historia tiene un efecto de autoreconocimiento y posibilita una toma

de conciencia más certera de su posición histórica y de su realidad. En consecuencia, trazar caminos para la transformación.

Además, el diálogo favorece el acercamiento a las realidades de los grupos históricamente subordinados y oprimidos como una práctica emancipadora y de concienciación que debe indisolublemente acompañar a este tipo de investigación, con el objetivo de promover la transformación.

En este sentido, la convivencia y el diálogo aunados a la reflexión están orientados “al desarrollo de una conciencia social respecto a la situación de las personas, comunidades y pueblos y de la movilización práctica a partir de esa conciencia respecto de las decisiones y acciones necesarias para superar el o los problema (s) determinados como prioritarios” (Williamson, 2002: 5). Es claro que el desarrollo de esa conciencia social no debe ser cooptada o impuesta a juicio del investigador, por el contrario, reconocer que las personas son artífices de ella. En este caminar, los chuj nos lo han hecho saber mediante su actitud crítica y esperanzada.

De esta manera, y como complemento –que no como lógica exclusiva–, la investigación participante “provee un contexto concreto para involucrar a los miembros de una comunidad o grupo en el proceso de investigación en una forma no tradicional- como agentes de cambio y no como objetos de estudio” (Balcazar, 2003:61). De modo que prescindan del investigador como orquestador y lo asuman como un compañero comprometido con los procesos de transformación, así, la capacidad de agencia en las comunidades no sólo es deseable, sino necesaria, para poder identificar las problemáticas y emprender acciones para superarlas.

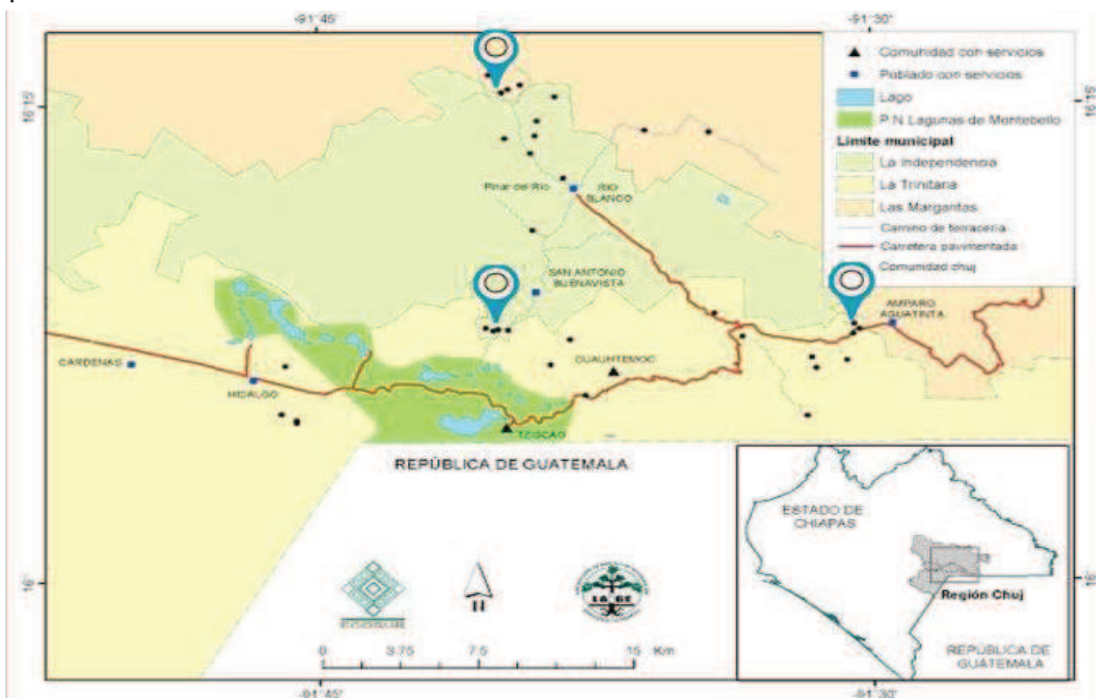
Esta misma investigación, por lo tanto, se constituye como una guía, que pronto debe ser trascendida por nuevos planteamientos desde las comunidades. El propósito es que las comunidades chujes se constituyan como autogestoras del proceso, que se apropien de él, que a partir de la experiencia de la investigación en adelante asuman una perspectiva crítica de su posición y que tengan la

capacidad de agencia para transformar continua y creativamente las adversidades que se le presenten.

Observación participante, técnicas y herramientas de investigación

Las estrategias metodológicas de nuestro proyecto se inscriben en el marco de la investigación cualitativa; para su realización se asumió un compromiso desde los planteamientos de una investigación de tipo participante, orientada a contribuir con un proceso más amplio de incidencia y cambio en el modelo educativo operante en las comunidades chujes.

La presente investigación consistió en un trabajo de diálogo e interacción constante con tres comunidades del pueblo del Estado de Chiapas, a saber: Santa Rosa el Oriente y La Nueva Esperanza, en el municipio de La Trinitaria y El Recuerdo en el de La Independencia. Debe señalarse que para este estudio se contó inicialmente con la aceptación de las tres comunidades de estudio, posteriormente se entregó un documento por escrito como parte de la exigida y obligada consulta previa informada para el trabajo de investigación con poblaciones humanas.



Mapa 6. Localización de las comunidades chujes en Chiapas. Mapa elaborado con datos de Fernando Limón Aguirre, 2015.

La técnica metodológica base mediante la cual se ha realizado la investigación ha sido la observación participante, con la finalidad de comprender en su conjunto las cualidades interrelacionadas de nuestro objeto de estudio y a partir de ello elaborar nuestro análisis,

la observación participante cotidiana en las actividades del grupo en cuestión, su registro sistemático, clasificación y análisis, nos ayuda a conocer el origen, el desarrollo y sus posibles causas o la explicación de la diversidad y la convergencia cultural (Ruvalcaba, 2008:125).

Este trabajo ha sido realizado a la luz de dicho procedimiento metodológico mediante una mirada activa de la cotidianidad de los chuj y atentos a sus reflexiones sobre su vida, su cultura, su historia, vituperada por las relaciones de poder existentes. Todo esto lo hemos registrado para realizar nuestro análisis sobre la pertinencia de la inclusión de los conocimientos culturales a la educación formal entre los chuj.

La observación participante más allá de una técnica para la construcción del dato, resultó una estrategia que nos posibilitó el acercamiento a los chuj en la convivencia y diálogo constante mediante el que nos han ofrecido su palabra, con su memoria y su esperanza, de manera específica, sobre su posicionamiento sobre la relación dicotómica entre sus conocimientos culturales y la educación formal en confluencia para una eventual educación intercultural.

Mediante la observación participante se favoreció un proceso en el cual se ha obtenido “información de primera mano” (*ibid.*), priorizando una de nuestras consignas, enfatizar en los planteamientos ofrecidos por los chuj y priorizar su voz con el objetivo de tomar en cuenta las ventajas y desventajas que nos han advertido sobre nuestro objeto de estudio.

El acercamiento fue vital desde la fase inicial para la consolidación del objeto de estudio, lo que ha favoreciendo una mejor comprensión del mismo; mediante las estancias en cada una de las comunidades se logró tal familiarización con las personas, que ha permitido un diálogo armonioso para la construcción de un dato más certero.

Las estancias prolongadas se planearon para su realización durante los meses comprendidos de enero a junio de 2014, se hicieron de forma rotativa, es decir, una semana en cada una de las comunidades. Al término de ellas, durante la cuarta semana se realizaba el trabajo de sistematización, transcripción y traducción de la información. Desde el inicio se respetó la misma dinámica sin ningún inconveniente durante la estancia en cada una de las comunidades.

El trabajo prolongado en campo radicó, fundamentalmente, en un “intercambio simbólico de la *praxis* social real” (Ortí, 1999: 91), toda vez que mediante las estancias en convivencia y participación de la cotidianidad se potenciaron las posibilidades investigativas, es decir, la posibilidad del diálogo, la convivencia, la comprensión -no sólo del objeto de estudio sino a la vez de la condición histórica de opresión y marginación de los chuj, de sus esperanzas puestas en el futuro que nos ofrecen un panorama más amplio de comprensión-. Con nuestra cercanía amistosa a ellos nos sumamos a un proceso de transformación encabezado por los pueblos indígenas, específicamente el de una educación con pertinencia cultural.

En este tenor, nuestras estancias en campo fueron relevantes al poner nuestro trabajo al servicio del pueblo chuj, al menos ésa ha sido nuestra intención, mediante la participación en la cotidianidad, la observación y el cuestionamiento que nos conduzcan a una reflexión, la cual pueda contribuir, en la medida de las posibilidades con las que se cuentan, a un proceso de transformación de las condiciones actuales en cada una de las comunidades.

Durante toda la fase de trabajo de campo se realizó un registro sistemático en un diario de campo, al que Ruvalcaba (2008: 134), considera como “la fuente, la memoria, el registro primordial del trabajo de investigación”. El diario de campo fue un recurso fundamental y un instrumento de acopio de información sobre temas que contribuyeron a analizar las diversas perspectivas entre los chuj con respecto a la relación entre conocimiento cultural y educación formal, así como aspectos de su vida cotidiana, nuestras reflexiones como

resultado de la interacción y el diálogo, nuestro proceso de comprensión desde nuestras categorías teóricas, así como datos importantes que podrían ser referencia de las comunidades.

Durante la primera etapa, el acercamiento y el diálogo con los chuj fue mediante las entrevistas como conversación a por lo menos una persona adulta de cada familia en las tres comunidades, especialmente a los ancianos, por ser quienes poseen más conocimiento al respecto. Estas primeras aproximaciones a los chuj mediante entrevistas como conversación se realizaron en espacios cotidianos posibilitando la presentación personal y del proyecto a la mayoría de las familias chujes, así como retomar el contacto con personas conocidas con anterioridad.

Esta primera aproximación también permitió identificar a personas clave que pudieran contribuir con información de calidad, así como a quienes participaron como promotores de educación en la época del refugio, quienes son la imagen más nítida de la educación con referentes culturales, por lo que han colaborado con la caracterización y discusión sobre algunos mecanismos planteados en función del fortalecimiento de los conocimientos culturales del pueblo chuj en relación con la educación formal.

Durante esta etapa se hacían preguntas que formaban parte de una entrevista semiestructurada, pensada como una “conversación enfocada sobre un tema particular, que le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión” (Vela, 2001: 77). Nos interesó que la flexibilidad en este tipo de instrumento era pertinente para develar los significados e interpretaciones que los chuj le atribuyen al mundo y a la reconstrucción de su realidad social en relación con nuestro objeto de estudio.

Esta aplicación piloto del guion semiestructurado de entrevista que habíamos elaborado previamente con algunas personas de cada comunidad, nos permitió reformularlo de tal manera que fuese lo suficientemente claro y transmitiera la esencia del cuestionamiento. Gracias a que la base de la entrevista

permitía cierto grado de libertad en el orden en que se realizaban las preguntas y en la forma en cómo eran planteadas.

A partir de estas conversaciones se seleccionaron las preguntas que constituirían la entrevista semiestructurada en español, la cual posteriormente con ayuda de Yakín pudimos traducir al chuj. Su colaboración fue fundamental ya que la realización de la entrevista en chuj favoreció un diálogo con más elementos de comprensión y su habilidad para cuestionar en momentos oportunos ofreció mucha riqueza en sus conversaciones.

La aplicación de este instrumento corresponde al objetivo específico sobre el interés de priorizar la voz de los chuj sobre el criterio de una eventual inclusión de sus conocimientos culturales a la educación formal y, debido a la dimensión del tema pusimos especial atención a las ventajas y desventajas que nos advirtieron, partiendo de esas conversaciones para hacer nuestro análisis.

Simultáneamente durante todo el trabajo de campo se realizó la sistematización de la información recabada, como un método de análisis de los datos, que a su vez consistió en “un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre [la] experiencia vivida” (Bauerochse, s/a:2). Esta técnica se circunscribe en “un proceso de investigación, análisis y documentación” (*ibíd.*) permanente, que en nuestro caso estuvo orientado a la discusión, reflexión y análisis de las posibilidades teóricas de considerar otro tipo de educación y analizar las diversas perspectivas que sobre la relación dicotómica entre conocimientos culturales y educación formal se pudieron registrar.

Durante nuestro trabajo, ha sido fundamental establecer un diálogo entre el saber académico y el conocimiento cultural de los chuj, su confluencia no puede estar ajena a la interrelación y elocuencia entre nuestros objetivos teóricos, las condiciones de opresión histórica que han padecido los chuj y su relación con el poder dominante; en suma, aspectos que han delineado nuestra perspectiva teórico-metodológica que explica nuestro posicionamiento y procedimientos, para

posteriormente ofrecer en conjunto resultados propositivos que se sumen a los procesos de transformación de su realidad.

Finalmente desde nuestra perspectiva teórica-metodológica pretendimos una construcción colectiva de conocimiento, que buscó durante el proceso y con los resultados contribuir desde el análisis a las consignas del movimiento indígena, para este caso de manera particular al tema educativo de las comunidades chujes.

OTROS HORIZONTES DE LA INTERCULTURALIDAD

Una vez expuesto el contexto histórico y geográfico del pueblo chuj como una forma de acercamiento, conocimiento y reconocimiento a su pasado caracterizado por un cúmulo de avatares a los que han hecho frente, presentamos nuestro análisis sobre interculturalidad. Éste cobija nuestro tema de interés referente a la educación intercultural, el cual remite actualmente a planteamientos sobre la educación escolar. Posteriormente analizamos de forma específica la pertinencia o no de los conocimientos culturales a la educación formal en aras de una educación intercultural.

El dinamismo de la interculturalidad vivida como *praxis*

Hablar de interculturalidad requiere, por su complejidad, reconocer la coexistencia de múltiples y variados significados e interpretaciones, que reflejan la vasta diversidad de contextos, interpelados por una historia específica que se halla imbricada en diseños globales (Fuller, 2002). Es por ello la importancia de identificar el *locus* de enunciación desde el cual se producen abundantes significados, políticas y metas de la práctica intercultural remitiendo a un posicionamiento político, ético, filiaciones y por qué no, a la propia subjetividad de quién desde su específico marco cognitivo hace planteamientos al respecto, inscritos en contextos históricos particulares.

En este sentido la interculturalidad como articuladora de los “procesos históricos de cada región del mundo” (Rehaag, 2010:75) y el reconocimiento a la diversidad cultural, adquiere matices muy específicos. Por ejemplo, en Europa la migración ha sido el factor fundamental que ha impulsado la necesidad de dicho reconocimiento, mientras que en el caso de Latinoamérica el estímulo ha sido “la lucha que han sostenido los pueblos originarios frente a los distintos procesos de dominación que han padecido” (*Ibíd.*) desde hace varios siglos y que en la actualidad se siguen presentando.

La arraigada opresión histórica que han padecido estos pueblos y que actualmente continúan viviendo de manera apabullante en la injusticia, pobreza, discriminación, marginación, entre más, son sin duda factores determinantes que han alimentado el ímpetu de su resistencia y su lucha, mediante las que siguen surcando caminos que conducen al reordenamiento político, social y educativo, con miras a detonar procesos de transformación en aras de mejores condiciones de existencia.

En este contexto los pueblos indígenas se han pronunciado desde hace varias décadas por el rechazo al sistema globalizante en que vivimos, en el que tiende a imponerse una sola voz, la hegemónica, aquella que articula un sonido estridente que resuena en homologación y han emitido consignas a favor de repeler y revertir los efectos adversos que las pretensiones homogeneizantes dejan a su paso.

Durante los últimos años, las crecientes demandas relacionadas al reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos, han evidenciado de tal manera las relaciones opresivas, asimétricas y conflictivas mediadas por el poder hegemónico, que trascendieron los planos locales para posicionarse en las agendas internacionales. En este sentido, ante la exigencia de respeto, equidad y justicia, el principio de la interculturalidad cobra todo su sentido como vía afirmativa de reivindicación.

De esta manera, el debate en torno a la interculturalidad, dado su carácter político e ideológico, ha anidado múltiples perspectivas. Entre ellas se encuentran aquellas que “intentan neutralizar y armonizar las relaciones culturales a partir de la matriz hegemónica y dominante” (Walsh, s/a: 8). Esta perspectiva está configurada en un engañoso reconocimiento a la diversidad cultural, porque resulta funcional a la estabilidad de las estructuras del Estado y oculta las relaciones opresivas hacia los pueblos indígenas.

Por el otro, se pronuncian con mayor determinación las que

“denuncian el carácter político, social y conflictivo de estas relaciones y conciben la cultura como un campo de batalla ideológico y de lucha por el control de la producción de verdades y por la hegemonía cultural y política” (*Ibíd.*).

Esta perspectiva crítica de la interculturalidad se ha ido entretejiendo debido a la exigencia de transformar las relaciones hasta ahora vividas entre los pueblos indígenas, el Estado, las instituciones y las sociedades nacionales. Todo ello con miras a la consolidación de relaciones cada vez más equitativas, fundadas en la justicia, el respeto, valoración y aprecio por las diferentes culturas.

Así, al remitir a la interculturalidad como una vía para la justicia, las demandas de los pueblos indígenas como la falta de reconocimiento y efectividad de sus derechos jurídicos y humanos o las condiciones históricas de injusticia económica, política, social y educativa, (solo por mencionar algunas que siguen presentes entre los chuj), han adquirido especial trascendencia, haciéndose cada vez más visibles. Así, en la medida en que se desafía el discurso dominante del término, se develan las relaciones de poder existentes y se rompe con la lógica de dominación que se ha maquillado de buenas intenciones de reconocimiento.

Las concepciones funcionalistas han desdibujado las condiciones históricas de opresión, pero en la actualidad están siendo minadas por aquellas que hacen hincapié en el común denominador de las múltiples acepciones críticas sobre interculturalidad, que consiste en la “tensión y el conflicto” (Dietz *et al.*, 2007:12), consecuencia de la resistencia al sometimiento a un sistema hegemónico

capitalista que se impone como absoluto en detrimento de los pueblos y sus culturas.

Observamos que los planteamientos sobre interculturalidad han trascendido el plano meramente filosófico, orientándose hacia nuevas ideas; destaca, entre otros elementos, la “construcción de puentes y acercamientos entre las culturas que implica una alta responsabilidad de los Estados y las sociedades nacionales” (Fornet, 2004:9). Por lo anterior se ha considerado que la interculturalidad no es obligación ni inmunidad para “los indígenas”, “afrodescendientes”, “mestizos”, “los excluidos”, “los pobres”, de ningún grupo social o cultural en particular, tampoco lo es del Estado, “el gobierno”, las instituciones, la escuela, pero sí un desafío para todos ellos, en quienes reside la construcción de relaciones que propicien una sociedad más justa.

En este sentido la interculturalidad va más allá de lo que Martínez (2008:348) considera como “una práctica de mediación entre culturas distintas (nacional/indígenas; indígenas/indígenas)”; se debe asumir como una práctica de encuentro sin exclusividad, en función de una interacción respetuosa entre todas las culturas, de valoración y fortalecimiento de lo propio en ese encuentro con el otro diferente del que se puede diferir, pero jamás sobrevalorando una cultura sobre cualquier otra.

El concepto de interculturalidad entendido como "un enfoque relacionado con la gestión de la diversidad cultural" (Chiodi, 1990:12), actualmente remite al requerimiento de construir y consolidar la capacidad de reconocer las diferencias, está orientado a fomentar una actitud de apertura, respeto y valoración hacia la diversidad cultural. Asumir con convicción tal responsabilidad se perfila como una actitud dispuesta al diálogo con el otro diferente y a la convivencia armónica y respetuosa como base de la existencia en la equidad.

La convivencia en la diversidad cultural cada vez con mayor frecuencia es parte de la vida cotidiana dada la diversidad cultural de nuestras naciones, por ello la necesidad de tejer relaciones armoniosas que contribuyan a superar las

asimetrías existentes. Un sitio desde el que estas relaciones se pueden y deben impulsar es el ámbito educativo. A continuación se ofrece una breve revisión del contexto sociohistórico de los pueblos indígenas en la región y simultáneamente se hace una reflexión sobre la trascendencia de la interculturalidad en el plano educativo.

La huella de los movimientos indígenas en América Latina

En América Latina como en el resto del mundo “los pueblos indígenas luchan por mantener una existencia digna en medio de numerosas formas de injusticia sistémica” (Benenson, 2014:5), prueba de ello es que durante las últimas décadas han sido protagonistas de numerosos movimientos sociales de gran trascendencia, con resonancia a nivel mundial debido a su determinación y lucha incansable que los ha llevado a concretar avances significativos en cuanto al reconocimiento, legislación y efectividad de sus derechos como pueblo.

La ardua lucha histórica que los pueblos indígenas emprendieron y mantienen con determinación, ha devenido en relevantes triunfos atribuidos a su fortaleza, y a su proceder como “vanguardia de la lucha antisistémica” (González, 2011:41); no obstante han tenido que enfrentarse a nuevos retos, pero sin duda se ha logrado un avance a tan anhelado reconocimiento de sus derechos.

La trascendencia histórica de los movimientos promovidos por la población indígena contra la dominación y opresión histórica (Anaya, 2013:10) ejercida en su contra ha marcado hitos sociopolíticos a nivel global, con incidencia en el ámbito local. Es en este marco que se ha avanzado en la legislación y cobertura educativa, así como la promoción de programas con pertinencia cultural; no obstante aún existen divergencias y vacíos en cuanto a la interpretación, ejecución y efectividad de estos derechos.

Por ello, la falta de reconocimiento pleno a los derechos de los pueblos indígenas en términos políticos, económicos, sociales, de manera específica los educativos y culturales, hasta ahora ha estado esencialmente presente en las

principales demandas de sus movimientos y es a través de ellos que exigen revertir los efectos de muchos años de negación por parte del Estado.

Así, generar condiciones óptimas para detonar procesos que favorezcan a legítimas reivindicaciones, de condiciones más justas y equitativas de vivir y convivir, entre más, continúan siendo el halo de luz que guía el espíritu de lucha de los pueblos, ese que nos comparten, nos invitan a seguir y nos inspira.

La batalla no ha sido ganada, aunque se han generado grandiosas transformaciones desde y para los pueblos, “la mayoría de éstos siguen encontrando barreras sociales, políticas y económicas a su bienestar y a su existencia misma” (Benenson, 2014:6), que merman el goce pleno de sus conquistas, fraguando así desde el poder dominante una simulación de reconocimiento que pretende confinar al archivo sus derechos por los que tanto han luchado.

Los obstáculos aparecen como elementos indisolubles de la cotidianidad, pero que se asumen continuamente como nuevos desafíos a vencer, se enfrentan con la fuerza contenida en la resistencia, dignidad, determinación y lucha de los pueblos. Abriendo paso a nuevos horizontes posibles, que aspiran a la reivindicación de los pueblos en su máxima expresión, a la equidad, a la justicia; a “volver a ser” (Morales, 2011:8), lo que significa retomar la senda del equilibrio, la armonía entre iguales y diferentes, entre el ser humano y la naturaleza, así como superar las asimetrías existentes que los han relegado históricamente.

La propuesta de Educación Intercultural a la luz de los movimientos indígenas

Es en el marco del florecimiento de los movimientos indígenas que la pugna por una educación intercultural emergió como consigna contrahegemónica. Según Benenson (2006), la educación intercultural ha consistido en un proceso sociohistórico, que surgió de situaciones de tensión y lucha, con la finalidad del reconocimiento a las diferencias. Es en estas condiciones que la relevancia

educativa adquiere dimensiones sociales, políticas y culturales, como espacio de reivindicación.

La educación intercultural desde los movimientos indígenas ha sido pensada como un espacio en que se favorezca e incentive el diálogo entre las culturas, el respeto mutuo de las diferencias en la tolerancia de la alteridad (*Ibid.*), con la finalidad de hacer de ella un conducto para la equidad. Para ello han exigido superar las relaciones de verticalidad e imposición de los modelos educativos que pregonan la ideología dominante, que son intolerantes a las particularidades culturales de los pueblos; de lo contrario se continuaría perpetuando las relaciones de dominación que históricamente han padecido.

La educación intercultural en su versión bilingüe ha sido arbitrariamente vinculada con la población indígena, minoría autóctona que en un momento determinado plantea una serie de demandas sociales y políticas que tienen que ver con su posición en el Estado-Nación y que vienen derivadas de su historia colonial y de dominio (Walsh, 2001). En consecuencia, la educación intercultural no remite únicamente al fomento de relaciones armoniosas entre los pueblos indígenas, ni entre indígenas y no indígenas, sino que se amplía el horizonte a asuntos de gran envergadura, referentes a propuestas educativas que respondan, respeten y sean pertinentes a los contextos socioculturales específicos de los pueblos indígenas, así como el acceso a condiciones equitativas en los planos políticos, económicos y sociales.

La evolución histórica de la Educación Intercultural ha tenido cambios vertiginosos. Durante la década de los setenta del siglo pasado se planteaba únicamente como: “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (*Ibid.*, 2001:7). En estos términos la educación continuaba siendo excluyente y se limitaba a ser la vía idónea para la castellanización, por ende reforzaba con ahínco el proceso de homogeneización.

Durante los ochenta surge la idea de trascender el plano lingüístico y los movimientos indígenas más consolidados exigieron la modificación del currículo escolar para dar cabida a los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales (Schmelkes *et al.*, 2007). Nace de esta manera, la educación bilingüe intercultural como forma de incorporar elementos de horizontes culturales distintos, aunque de manera subordinante.

Ya para los noventa, los movimientos indígenas y campesinos que florecieron en los distintos países de América Latina adquirieron expresiones peculiares en cada país, tendiendo puentes con otros sectores populares y cuestionando los estrechos marcos de los Estados Nacionales (Walsh, 2003), que cooptaban el potencial de la educación intercultural (hecho que sigue sucediendo) y la utilizaban como una versión renovada de conquista y colonización.

En esta tesitura, Jiménez (2011:150) considera que en la actualidad entender lo intercultural en el ámbito escolarizado implica una dicotomía que va desde un pluralismo “condescendiente” (que consiste en un limitado reconocimiento por parte del Estado hacia los pueblos indígenas) hasta 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 currículum tiene un vínculo estrecho con el contexto sociocultural y se propicia una educación crítica desde los propios marcos epistémicos.

La educación intercultural sigue siendo a pesar y debido a los golpes recibidos, parte de la agenda indígena de movilización, por la cual es necesario ahora tejer puentes con diversos sectores de la sociedad, frente al sistema dominante capitalista representado por el Estado, en la que se propicie y afiance una plataforma que permita el acercamiento, el encuentro, valoración, aprecio y respeto al otro diferente en aras de afianzar relaciones cada vez más justas en el plano social, cultural, político y económico.

Movimientos indígenas germen de la educación intercultural en México

Las luchas que germinaron en Latinoamérica como resistencias en contra del sistema hegemónico durante la década de los 90 del siglo pasado, son el seno de profundas transformaciones sociopolíticas de la historia reciente de los pueblos indígenas en México, que propiciaron entre otras, las “reformas al artículo 2° constitucional, realizadas en 1992, en las que se reconoce el carácter pluricultural de la nación mexicana” (Gutiérrez, 2006:98). Para los pueblos originarios representa una conquista en el marco de los derechos constitucionales, aunque ha consistido en un controvertido avance parcial debido a que a poco más de veinte años del decreto el impacto del reconocimiento pleno es limitado.

En México, la demanda de estos pueblos se ha inscrito en un marco normativo de carácter jurídico que sustenta la educación intercultural, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros instrumentos jurídicos de carácter nacional e internacional.

De este marco se derivan lineamientos y estrategias de acción (Ahuja *et al.*, 2004), vinculadas a algunos programas que requieren

desarrollar una educación intercultural, orientada a fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que le permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura (PRONAE, 2001-2006:69).

Sin embargo desde los noventa y hasta la fecha se ha dado un cambio oficial en la política educativa, pero tales cambios sustancialmente se han quedado en el plano discursivo. La función de la educación aún “sigue siendo integracionista, porque se ha limitado únicamente a la castellanización, al uso del idioma y la cultura” (Schmelkes *et al.*, 2007:8), como un medio de transición a la castellanización.

En este contexto destaca el alzamiento en 1994 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas; su rebelión “tiene como raíces la creciente inequidad, pobreza y exclusión” (González, 2009:2) que motivaron su legítima aspiración de justicia expresada en peticiones esenciales relacionadas con “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (*ibid.*), pensadas sin exclusividad para sus comunidades ya que su carácter interpela a diversos sectores de la sociedad.

El EZLN alentó procesos genuinos de transformación, vigorizó las demandas y se enarboló del reclamo profundo por la reivindicación de los pueblos indígenas, “el reclamo de que el mundo de los pueblos está vivo y exige ser parte integral de la nación, articulándose a ella desde sus propias perspectivas” (Fábregas, 2009:16), una tarea inconclusa, que demanda el reconocimiento y afirmación de otras formas de estar, vivir y habitar el mundo, en aras de revertir la negación, la exclusión, desigualdad e injusticia, en que viven permanentemente los pueblos indígenas y marginados del país.

Particularmente durante esta década en Chiapas el movimiento zapatista expresó entre sus demandas centrales los cambios de fondo en educación. Como respuesta a éstas surgieron programas como: PECl (Programa Educativo Comunitario Indígena), PEICASEL (Programa de Educación Integral de las Cañadas de la Selva Lacandona) (Gutiérrez, 2006), que consistían en los primeros acercamientos gubernamentales a las poblaciones indígenas que intentaban tomar en cuenta la cultura. No obstante, tal acercamiento, hasta nuestros días, ha sido de manera subordinante.

Desde entonces se plantea desde diversas aristas “el establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad nacional” (Schmelkes *et al.*, 2007:13), en tanto se reconozca y valore la diversidad cultural, se respeten las distintas visiones del mundo, de comprenderlo y vivir en él, garantizando la identidad individual y colectiva vinculada a su territorio, lo que en suma representa hasta hoy un reto por lograr.

El Conocimiento Cultural como contenido legítimo de la Educación Intercultural

En el enfoque de educación intercultural que planteamos se rechazan las propuestas educativas que tienden hacia la “homogeneidad y a la integración cultural, pero también aquellas que mantienen la marginación, la pobreza y la desigualdad social” (Hernández-Díaz, 2003:60). Para superar estas condiciones se requiere de “un esfuerzo por comprender al otro y por tomar lo mejor de él...” (Fernández, 2001:49) mediante la comprensión, conocimiento, valoración y aceptación de lo que otras culturas nos ofrecen desde su propia visión del mundo.

La educación desde la perspectiva intercultural ha consistido en un pretendido y deseado intento de favorecer el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, cuyo aprendizaje se considera esencial para ser personas con plenitud de derechos (Coll, 1995). Sin embargo, en la actualidad la falta de reconocimiento de los derechos educativos no solo limita el goce pleno de los mismos, sino que además conduce al sometimiento de sus saberes a una lógica globalizante.

En consecuencia, la interculturalidad desde el ámbito educativo debe ser entendida y asumirse sin pretensiones dogmáticas como un sitio de resistencia (Moore, 1997), por el cual los pueblos indígenas siguen luchando con dignidad, como una forma de caminar hacia “la convivencia social cuya organización supere el horizonte de la inclusión y la homogeneización” (Fornet, 2004:45). Este hecho utópico y esperanzado nos permite pensar en una educación intercultural basada en conocimientos culturales. Tal educación habrá de dar sentido y vincular el aprendizaje con la cotidianidad de la vida de los pueblos, particularmente el chuj y de allí tomar fuerza para hacer frente a los embates de la globalización.

En relación a lo expuesto, pensar en la educación intercultural para el pueblo chuj desde la categoría de conocimientos culturales como guía

epistemológica es trascendente, porque éstos hacen “frente a los embates de la alienación y la superficialidad que se gestan, de manera muy particular desde los espacios educativos” escolares (Limón, 2010:29). En este sentido su implicación ética ofrece recursos para posicionarse de manera reflexiva y crítica ante las condiciones adversas a su pueblo y su cultura.

Con nuestro pronunciamiento desde la perspectiva de dialéctica negativa de Adorno (1990), que es negadora de la negación, reconocemos la fuerza y la potencialidad liberadora cimentada en el planteamiento de Limón (2010) sobre los conocimientos culturales que, sin tener una acepción restringida, es una categoría que remite a los grupos que comparten una cultura como legado histórico, como memoria y esperanza de otros diferentes horizontes posibles.

En este sentido, los conocimientos culturales resultan fundamentales puesto que su “contenido está convocado a redimir el *pasado-presente oprimido* en un espacio y tiempo concretos y vividos éticamente como praxis” (Limón, 2010:28), y debido a que éstos se atesoran por su potencial transformador y carácter esencial en una eventual estructuración e implementación de una educación intercultural crítica, reflexiva, amistosa con las culturas, en aras de una existencia digna para los pueblos en condiciones de equidad y justicia.

Acotamos que la educación intercultural no debe culminar en la incorporación de asignaturas relacionadas a la diversidad lingüística y cultural, que se limitan “a incluir en su currículo un tratamiento de contenidos culturales indígenas... como un conjunto de rasgos folklóricos y pintorescos” (Gasché, 2010:115) que promueven el desarraigo y la enajenación; sino potenciarla, como un proceso de estudios inter epistémicos dirigido hacia el respeto de modos “otros” de poder, ser, saber y vivir (Viaña, *et al.*, 2010) contenidos en los conocimientos culturales, lo cual posibilita ir mucho más allá de los planteamientos que remiten de manera desarticulada a la relación entre culturas distintas, a la creación de programas horizontales e inclusivos que perpetúan la exclusión, en suma, superar aquella educación intercultural que forma parte discursiva de las agendas políticas.

EXPERIENCIA EDUCATIVA EN GUATEMALA, LA ÉPOCA DEL REFUGIO Y ACTUAL ENTRE LOS CHUJ

La relación histórica entre el pueblo chuj mexicano y la educación escolar ha transitado por múltiples etapas, distintos momentos cruciales que van desde sus primeras aproximaciones educativas en Guatemala, posteriormente, como consecuencia de la guerra civil en este país, la educación durante la época de refugio (1981-1996), y, finalmente, las condiciones educativas actuales vividas entre los chuj naturalizados mexicanos.

Consideramos a estos tres grandes momentos como un ciclo que ofreció las bases para el análisis durante el diálogo con los chuj, orientado a proyectar prácticas transformadoras potencialmente contribuyentes de un proceso educativo cimentado en el conocimiento cultural chuj, reflexionando el sentido, el contenido y la ejecución del mismo en aras de una educación intercultural.

Educación escolar de los chuj en Guatemala

En 1952 en Guatemala se creó la Dirección General de Educación Fundamental, mediante la que se implementaron programas de educación primaria en el área rural de la República (Silvestre, 2010). La ejecución de estos programas educativos constituyó el primer e incipiente acercamiento de los chuj con la educación oficial que, ceñida por las políticas asimilacionistas, tenían la función primordial de castellanizar al indígena, considerada a su vez como una forma de superar la barrera que les impedía integrarse a la sociedad nacional.

La educación formal que comenzó a aplicarse desde mediados del siglo XX en Guatemala carecía de sentido práctico para los indígenas, por lo que se rehusaban a participar de la vida escolar. Las personas de mayor edad entre los chuj recuerdan cómo se podía omitir la asistencia de los niños a la escuela mediante algunas negociaciones entre los papás y profesores.

Ah, allá está muy jodido, por eso en Guatemala la gente no sabe hablar ni el español, no sabe. Es que la escuela ahí, qué le importa al

maestro si entrás a la escuela o no entrás. Hasta en el caso de los maestros de allá comen muy bien, porque los padres de familia lo están pagando. Si no quiero que mi hijo vaya a la escuela y quiero que trabaje conmigo lo pago al maestro, “con un tu gallo, una tu gallina, qué querés”, lo que sea para que quede libre mi hijo. “Ta bueno” dice, lo estamos pagando. Oí esa ignorancia pue, tamos pagando con el maestro. Cuando lo miran el maestro que va llegando luego corren a esconderse, debajo de la cama o donde pueden con tal de no ir a la escuela. Ahí el papá tiene que agradar con algo para que no le digan nada que no va su hijo a la escuela.¹⁶

En las aldeas guatemaltecas que habitaron los chuj de nuestras comunidades de estudio, los grados académicos de la formación primaria eran limitados y reducidos a tres ciclos, que habían de complementarse en las cabeceras municipales más cercanas que contaran con los seis grados; hecho nada común dadas las dificultades económicas y las tenues expectativas puestas en materia educativa.

Nosotros allá en Guatemala estudiábamos muy poco, de primero a tercer grado nada más; ya no se estudia el cuarto. El quinto y sexto ya no había, sólo hasta ese grado llega uno cuando saca uno su primaria. Ya después nos dimos cuenta que sí había más, el que saca su sexto año ése ya podía hasta ser maestro, es que eso el que lo lograba ya era mucho...¹⁷

Aunado a las limitadas condiciones para concluir el nivel primaria, se identifican deficiencias que agudizaron aún más la situación escolar en Guatemala. Ellas van desde la infraestructura precaria hasta el desinterés de los profesores por una práctica educativa comprometida.

La escuela en Guatemala es bien pobre, la escuela es sencilla y provisional, ahí la escuela ni tiene lámina. El maestro sólo en español ´ta enseñando. No llegaba todos los días, sólo un día o dos nomás y cuando llega es puro tomar trago, como no hay quién exige, ni nosotros qué vamos a estar pensando en ir a quejarnos. Así es su modo y como ahí tenían su sueldo seguro, su comida, hasta su familia llevaban, ahí los mantenían a todos. Pero nada de compromiso con la gente, con los niños.¹⁸

¹⁶ Sr. Andrés Paiz Pérez. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 25 de junio de 2014.

¹⁷ Sr. Felipe Domingo Gómez. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 20 de junio de 2013.

¹⁸ Sras. María Juan y María Ramos Domingo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 19 de junio de 2014.

Además, la educación era en su mayoría percibida como un derecho exclusivo para los hombres, el acceso escolar para las mujeres era prácticamente nulo. Entre tanto se dedicaban al aprendizaje y ejecución de las labores propias del rol femenino asignado.

*La educación de las mujeres era la educación de la cocina, la mamá tenía la responsabilidad de enseñar todo lo de la casa a la hija, para que cuando ella creciera supiera cómo enseñar eso otra vez a su hija. No había oportunidad de ir a la escuela, eso era sólo para los varones.*¹⁹

Este era a grandes rasgos el panorama educativo de los chuj en Guatemala, cuando a principios de la década de los '80 del siglo pasado con la irrupción y el recrudecimiento del conflicto armado interno en Guatemala se produjeron desplazamientos forzados que paralizaron la práctica educativa, y que de forma sucesiva se recreó dentro de los campamentos de refugiados en México.

Educación en la época de refugio (1981-1996)

Los atroces niveles de violencia vividos en Guatemala debido a la guerra civil fratricida y etnocida provocaron el desplazamiento forzado de miles de indígenas guatemaltecos hacia territorio mexicano, en busca de refugio a fin de salvar su vida y la de sus familias.

Los chuj se asentaron en campamentos ubicados en el estado de Chiapas, vivieron quizá una etapa de las más difíciles de su historia. Durante quince años trataron de continuar con su vida familiar, comunitaria y de pueblo, con suma dificultad dado el clima de tensión que se vivía durante aquellos años. Mención especial requiere la cuestión educativa durante el refugio, ya que es considerada por los chuj como el proceso con mayor pertinencia y sentido cultural que han experimentado.

Durante el período de refugio, los chuj, al igual que los otros grupos indígenas, no recibieron educación por parte de las instituciones estatales y/o federales, motivo por el que la misma población refugiada se organizó bajo el

¹⁹ Sra. Juana. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 25 de junio de 2014.

control y con el apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados y la Diócesis de San Cristóbal, estas instituciones promovieron la capacitación y financiamiento de promotores educativos hablantes del idioma predominante en cada campamento.

Por esta misma razón fueron electos de nuestra propia gente quiénes pueden enseñar a los niños en la escuela como q'anjobales, chujes, poptí, kakchikeles, todos santos y otros más para enseñar a los niños. Fueron maestros puros refugiados; es para que entiendan bien los niños. Hay decían los de COMAR y ACNUR que íbamos a ir a capacitación. Ése era seguido, para saber cómo se le va a hacer, cómo vamos a enseñar. Ya los profesores del comité cristiano nos decían que debemos enseñar a los niños por qué estamos aquí. En ese tiempo no nos pudimos quejar de materiales porque teníamos libros, enciclopedias para poder enseñar, cuadernos, lápices y tenemos como para poder desarrollar la enseñanza y en Guatemala no hay nada. Por ese razón no pudieron entrar en la escuela nuestros papás.²⁰

La capacitación de los promotores educativos dio como resultado la formación de líderes comunitarios que hasta en la actualidad destacan como interlocutores y gestores de diversos asuntos (Baronnet, 2011: 14), concernientes entre las instituciones y dependencias gubernamentales, y los miembros de su comunidad.

En nuestras comunidades de estudio: Santa Rosa, La Nueva Esperanza y El Recuerdo, ubicamos a nueve ex promotores de educación quienes trabajaron en sus propias comunidades con un programa educativo básico implementado de manera bilingüe, mediante el que se incentivó la incorporación de ciertos

²⁰ Sr. Pedro Paiz Domingo. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 13 de junio de 2014.

conocimientos culturales en los espacios educativos, articulándolos con los contenidos escolares y su historia reciente como pueblo.

Así pues, cuando venimos nosotros aquí la educación es bilingüe directamente, se habla un poco en chuj y un poco en español con los niños cuando trabajábamos. Se les decía que no dejen de hablar chuj. Algunos mayores llegaban en la escuela a tratar algunos temas de la cultura y ahí contaban todo con los niños, porque es pue cultura. Teníamos que decir por qué venimos aquí, por qué motivo, entonces hay que decir a los niños qué gobierno fue el que golpeó a toda la gente, cuántos gobiernos hubo mucho más antes, qué gobierno era revolucionario y quiénes no. Era la historia de Guatemala y México. Cuando estuvimos en nuestro refugio se cantaba el himno de Guatemala y México.²¹

La evaluación de las comunidades sobre el desempeño de los promotores de educación de aquella época ha sido favorable y los logros alcanzados en términos de aprendizaje los ubican como elementos centrales de un proceso educativo sin precedentes, no equiparables con la educación obtenida en Guatemala ni a la que se implementó una vez concluida la época de refugio.

Esos maestros en aquel tiempo como que tuvieron un poco el rumbo de la educación porque lo compartían en dos maneras y lo sabían tanto en nuestra cultura y castilla, lo mezclaban. Entonces se vio que trabajaron bien. Dos de mis hijos aprendieron con ellos y sí se vio el avance que sí pudieron enseñar bien a ellos. Pudieron enseñar bien porque eran gente de mayor edad que estaban cerca de los viejitos conocedores de la cultura, entonces algo que no podían hacer ya los que lo conocían rápidamente los orientaban cómo podían hacerlo, pero actualmente los maestros ya no los conocen, ya nadie les

²¹ Sr. Felipe Domingo Gómez. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 20 de junio de 2013.

*enseña y ya casi no hay viejitos que lo conocen. Es ahí tenemos el problema.*²²

Una de las características generalizadas en la educación de esta época que recuerdan los chuj, es justamente la incorporación de los ancianos que conocían bien la cultura a los espacios educativos. Así mismo la estrecha y continua relación que procuraban con ellos los promotores educativos.

*Mi papá fue promotor de educación y a veces nos hablaba en la escuela de cómo era la cultura del maíz, que cuando iban a sembrar agradecían, rezaban, mataban gallina y celebraban, pero ahora quién va a estar haciendo eso, no conozco nadie que lo haga. También cuando mi papá no sabía algo de la cultura le pedía ayuda a mi abuelito, hay le decía: “es que vos sabés más que yo de eso”. Ahí llegaba mi abuelito a platicarnos esas cosas.*²³

Por otro lado, las tensiones y dificultades que se vivieron durante el éxodo guatemalteco, así como las causas políticas que las generaron tenían gran importancia en este proceso educativo, como una forma de ofrecer elementos de análisis y de comprensión de lo que estaban viviendo. Así que este hecho era representado por los alumnos en ciertos momentos en que podía ser apreciado por la comunidad.

Escogían entre nosotros quién va a representar cómo salimos de Guatemala, para que la gente y los niños lo sepan. Así entonces antes hay con cinco niños hacen los soldados que están matando a la gente, otros hacen de mexicanos que les estamos pidiendo permiso para entrar aquí, otras son las mujeres que ´tan llevando su tostada,

²² Sr. Miguel Domingo Lucas y Sra. Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

²³ Sra. Ana Paiz. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 15 de mayo de 2014.

*su tortilla. Cuando salimos ahí se pone muy triste la gente, ahí se oye que están llorando porque están acordando de lo que pasaron.*²⁴

La clausura representaba la culminación de un ciclo escolar, pero a la vez un espacio en que se podía expresar el aprecio por la cultura y por su práctica, consistía en un momento esencial mediante el cual la formación escolar concluía un periodo dignificando a la cultura chuj.

*En esa clausura es el espacio donde se dar a conocer y representar la cultura y la vestimenta, las mujeres ocupaban el huipil, el corte, listón en las cabezas y con eso presentan sus actividades culturales ante la comunidad. Era muy diferente allá pue' en la clausura, hacíamos baile chuj con nuestro corte, nip y unos trapos de colores en la cabeza. La gente contenta se ponía, se veía en sus caras... al fin de año nos preparamos con actividades culturales y así clausurar el logro que han tenido como alumnos...*²⁵

Finalmente en 1996 tras la firma de los acuerdos de paz en Guatemala, el gobierno mexicano ofreció la integración definitiva a la población refugiada que había decidido no retornar a su país. Desde entonces el Estado tomó el control de la educación y suspendió la participación de los chuj en el proceso educativo.

La adquisición de la ciudadanía implicó la pérdida de autogestión de aquellos espacios como lo fueron las escuelas, en torno a los cuales la población se organizó y fortaleció durante la etapa de refugio (Ruíz, 2011). Una vez finalizado el período de refugio la educación entre los chuj comenzó otra ardua etapa.

*Cuando fueron acabando los apoyos y fue el último retorno, hubo oportunidad de integrarse en México, nos dieron carta de naturalización a los que nos quedamos, se firmaron acuerdos y ahí nos mandaron maestros mexicanos.*²⁶

²⁴Sra. Ana Paiz. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 15 de mayo de 2014.

²⁵ Sr. Pedro Paiz Domingo. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 13 de junio de 2014.

²⁶ Sr. Andrés García Paiz. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 19 de septiembre de 2013.

Fue así como concluyó este particular tipo de educación y con ello se disolvió la labor de los promotores educativos chujes, que consistieron durante los quince años de refugio en un pilar fundamental para la enseñanza de un programa educativo con contenidos culturalmente pertinentes.

CAPÍTULO 2

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

Griselda López Rivas

Fernando Limón Aguirre

Resumen

La condición histórica de injusticia social y educativa padecida por los pueblos indígenas se refrenda con la implementación de las políticas y programas vigentes de educación intercultural, no obstante constituir una conquista de los pueblos en el marco de sus derechos. La presente investigación realizada con comunidades del pueblo maya chuj en una lógica de investigación participante y bajo una perspectiva intercultural crítica, preguntándose sobre la pertinencia de la incorporación de sus conocimientos culturales a la educación formal, remarca una posición de desconfianza e incluso oposición a lo hegemónico de parte de la población chuj, misma que a su vez ofrece trazos que se orientan hacia una transformación conducente a relaciones y condiciones justas, respetuosas y armónicas en el trato a los aspectos de su cultura dentro de la educación.

Nuestro análisis enfatiza el punto de vista de los informantes sobre las formas de articulación deseables, que incluyen a sus formas de enseñanza y aprendizaje, a través de mecanismos pedagógicos y comunitarios. Con este trabajo se pone de relieve la posición crítica y esperanzada de la población chuj por una educación para el futuro, verdaderamente intercultural, respetuosa y fortalecedora de su cultura.

Palabras clave

Pueblo maya chuj, interculturalidad, educación indígena, investigación participante.

Introducción²⁷

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. El caso de 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, 2013).

Partiendo por 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: 116) “como paradigma y proyecto social, político y epistemológico”. Al hacerlo de esta manera deseamos contribuir a poner en evidencia las condiciones de exclusión, sometimiento y/o negación de las particularidades culturales, mismas que efectivamente resultan 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 a una praxis educativa orientada al cuestionamiento y transformación de las condiciones imperantes

²⁷ 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.

reproductoras de discriminación, racismo e inequidades y al impulso de acciones y la creación de nuevos escenarios de vida radicalmente distintas.

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 las currículas 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 y de esperanza, pero 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 (*cfr.* Limón, 2010).

Es así, debido 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, potenciando el hecho educativo como acto formativo, como praxis de resistencia y como recurso para la memoria y la esperanza. Al entender así a 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 remarcadamente desde los espacios educativos (*cfr.* Muñoz, 1994; Victorino y Lechuga, ; 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, 2011:149).

Con base en ello, nuestro asunto analítico remite a la pertinencia o no de la articulación a la educación formal con los conocimientos culturales de los pueblos, en este caso el maya chuj, proclamando 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

Son tres las comunidades de estudio: 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 optó 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 (Pohlenz, 1985), se definió hasta finales del siglo XIX (García, 2011), causando 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: 6). Eso 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: 200) y de

“mexicanización”, cuya finalidad ha sido la de disolver las reminiscencias étnicas y favorecer la delimitación territorial con una pretendida identidad nacional mestiza.

Gamio (1916), el “padre del indigenismo”, en *Forjando Patria*, llega a afirmar la obligatoriedad de homogenizar los grupos sociales y sus contextos histórico-culturales (cfr. Castillo, 2013). En esta lógica fue como 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, particularmente por la política educativa, misma que 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 privados²⁸, de igual manera a como lo habían padecido ya los chuj en México desde medio siglo atrás.

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 optar por la naturalización, lo que les ha implicado padecer una renovada y perseverante política “mexicanización”, enfáticamente aplicada desde el sistema educativo²⁹. 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.

²⁸ La Sra. María Lucas García, de la colonia La Nueva Esperanza, La Trinitaria, Chiapas, nos narró 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”.

²⁹ Los naturalizados se asentaron por grupos de entre 20 y 30 familias en lugares muy pequeños cercanos a la frontera, ocupando su ancestral territorio.

POSICIONAMIENTO METODOLÓGICO

El presente 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: 04), a través de un ejercicio hermenéutico centrado en entender “la relación entre el texto, autor, lector” (Scribano, 2001:06), y donde la legitimidad de la interpretación es adquirida por medio mismo de los “sujetos que están siendo conocidos” (*ibid.*).

Nuestra interpretación la hacemos asumiendo además nuestra “renuncia a una posición de simple espectador” (Fals-Borda, 1987: 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, siguiendo a Fals-Borda (1987), es “la vivencia”, para nuestro trabajo ésta nos ha posibilitado ubicar nuestro 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: 5), “al desarrollo de una conciencia social”, 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 conjuntamente con las comunidades, para con ello, como lo sugieren Schwartz y Jacobs (2003), ofrecer propuestas resolutivas. Con base en esta posición, es claro que en este caminar han sido los chuj quienes han agudizado nuestra conciencia social.

Nuestro trabajo partió siguiendo 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 de 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 del 2014 se tuvieron estancias rotativas de una semana por comunidad y otra para transcribir, traducir y sistematizar. Los registros en nuestros diarios han sido fuente y memoria de nuestro trabajo de investigación (*ibid.*).

Al inicio el diálogo fue mediante entrevistas conversacionales a por lo menos una persona adulta de cada familia en las tres comunidades (98 familias en total), especialmente a los ancianos, pues la misma gente con ellos nos remitía. Esta primera aproximación permitió identificar a cada una de las familias y a las personas clave, destacando entre ellas a quienes participaron como 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 semiestandarizada. Nos interesó esta técnica por su flexibilidad, misma que resultó pertinente para develar los significados e interpretaciones que los chuj le atribuyen al mundo y a la reconstrucción de su realidad social en relación con nuestro objeto de estudio (Vela, 2001).

Debemos dejar constancia que la traducción e interpretación fue responsabilidad de Diego Pérez Hernández (Yakín Peles), la cual resultó no sólo fundamental, sino que nos ofreció material analítico³⁰. Las preguntas de la entrevista después de discutir las, fueron escritas en chuj, lo que detonó más fácilmente un diálogo con más elementos favorecedores de una comprensión más detallada y profunda. En prácticamente todos los casos, las conversaciones no quedaron en la respuesta a las preguntas de la entrevista, sino oportunidades de diálogo en torno a las situaciones de la vida.

A lo largo de todo el trabajo de campo se realizó la sistematización de la

Integrante de la comunidad Nuevo Porvenir, Diego Pérez ha sido nuestro compañero en el trabajo de campo desde nuestro inicio de trabajo en las comunidades chujes. Tiene todo nuestro reconocimiento y agradecimiento.

información recabada, como método de análisis comparativo y constante de los datos, constituyéndose en “un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre [la] experiencia vivida” (Bauerchse-Barbosa, s/a: 2). Estos análisis nos permitieron profundizar en las conversaciones y al mismo tiempo ir cotejando nuestras orientaciones analíticas relativas a la relación dicotómica entre conocimientos culturales y educación formal y ofrecer en conjunto resultados propositivos, cuya intención es la de 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 basta diversidad de contextos resultantes de una historia específica y a la vez interpelados por la 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 no sólo pusieron en evidencia y en cuestión a la multiculturalidad realmente existente, marcada por el indigenismo, como una forma renovada de colonización (Rodríguez, 2008), advirtiendo 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.

No obstante, 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 concretándose en ordenamientos jurídicos contrarios a lo acordado.

En este marco de cosas, la educación intercultural sigue siendo visualizada desde el interior del movimiento indígena como una posibilidad y como un espacio

para incentivar el “diálogo entre las culturas, el respeto mutuo de las diferencias en la tolerancia de la alteridad” (Gasché, 2008: 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, 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 recíprocamente 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 (2011:150) 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 currículum tiene un vínculo estrecho con el contexto sociocultural y se propicia una educación crítica desde los propios marcos epistémicos.

A pesar de los cambios oficiales en la política educativa, la función de la educación “sigue siendo integracionista, porque se ha limitado únicamente a la castellanización, al uso del idioma y la cultura” (Schmelkes, 2007:8). Lo que toca a los pueblos y sus organizaciones es 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 es que 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, 2010:29). 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 esencial en una eventual estructuración e implementación de una educación intercultural crítica.

Coincidimos entonces con Gasché (2010: 115) 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”; sino potenciar los conocimientos de los pueblos, sus memorias, sus recursos de dignidad y resistencia. Y para ello es preciso hacerlo bajo 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 eventual articulación de sus conocimientos culturales en la educación formal. Ofrecemos su palabra para la mejor comprensión de sus expresiones, sus pronunciamientos y sus perspectivas. Siendo que no todas las personas tienen la misma elocuencia, elegimos aquellos registros grabados que expresan de mejor manera o de una manera más elaborada el sentir común. Los casos donde encontramos disensos o contradicciones los expondremos dejando ver aquellos aspectos en debate. No obstante remarcamos aquellas expresiones que permiten evidenciar las opciones alternativas hacia 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

y/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. Apreciamos esta posición en lo 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.³¹

Este planteamiento fue un parteaguas en la investigación pues nos dio certeza del rumbo. Partimos entonces 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, en tanto la apuesta y las estrategias no sean de olvido sino de recuerdo, de conciencia y de dignidad. Veamos entonces 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:

³¹ Sr. Juan Ramos. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas a 18 de septiembre de 2013. En las transcripciones hacemos modificaciones muy puntuales a los modismos y formas del habla, para mejor comprensión en la lectura, sin modificar el contenido.

*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.*³²

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, los conocimientos culturales no sean incluidos como adefesios, sino como un logro organizativo y disciplinario, como 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.*³³

Se inicia otra vez con la conciencia transformadora, basada en una crítica y una autocrítica; enseguida se apela a los criterios ético-culturales de la obediencia y la comunalidad, como criterios opuestos a la desarticulación y a la lógica individualista. Y 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.

³² Sr. Baltazar Paiz García. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 22 de enero de 2014.

³³ Sra. Elena, La Nueva Esperanza, Municipio de LA Trinitaria, Chiapas a 21 de febrero de 2014.

*Si sólo lo van a jugar a jugar la cultura, eso no es así. Quiere compromiso serio; pensar que es un compromiso para toda la vida.*³⁴

*Que se haga como se debe: con compromiso, porque mi cultura no es cualquier cosa para echarlo así nada más. Si es que se van a esforzar pue en la familia y en la comunidad para que se cumpla lo que se enseñe, porque como decimos: nosotros somos los primeros maestros de nuestros hijos. Y ya los maestros en la escuela son lo segundos maestros.*³⁵

Estas dos expresiones demandantes de compromiso son muy elocuentes, al expresar la más alta valoración y el más profundo respeto por la cultura propia, demandando que tal compromiso, que comienza en casa, no sea coyuntural sino permanente.

*Que haya alguien que sepa lo que está enseñando, que lo comprenda el sentido y su significado, pero eso tiene que ser algo que de verdad sea con corazón.*³⁶

*Tiene que haber alguien que va a vigilar que nuestra cultura se enseñe como es. Para ver cómo está enseñando y qué está enseñando.*³⁷

Las dos últimas aseveraciones llevan a pensar en las personas que tomarán la responsabilidad: en un caso se refiere al docente y en otro a quien de parte de la comunidad tome la responsabilidad de vigilar.

Como se aprecia, estas expresiones son ya en sí desde una perspectiva del principio esperanza analizado por Bloch (1970: 14), 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

³⁴ Sr. Juan Santizo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 14 de abril de 2014.

³⁵ Sra. María Ramos Domingo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas a 15 de abril de 2014.

³⁶ Sr. Miguel Domingo Lucas y Sra. Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014

³⁷ Sr. Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 23 enero 2014.

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.

Es decir, que 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.

Ventajas

La primera ventaja, como planteamiento proyectado, es contundente: “*Es una forma de honrarnos*”.³⁸ Se trata de una forma de relación consigo mismos, con el legado que constituye la cultura; es decir que 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 sólo 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 antepasados y ver cómo ha cambiado.*³⁹

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. Lo que hay es más bien que reivindican *lo otro* al sistema y como tal, entonces parece ser siempre igual. Pero nada más lejos de la realidad que eso. Pero esta postura ventajosa se asocia con otra: “*Para que nuestros hijos sepan vivir nuestro modo*”.⁴⁰ De nuevo es la contundencia de la conciencia de que su cultura es vida y que sus conocimientos culturales establecen una relación de complementariedad dialéctica con el modo de vida.

³⁸ Sr. Pedro Paíz Domingo. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 13 de junio de 2014.

³⁹ Sr. Juan Santizo Ramos. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 14 de abril de 2014.

⁴⁰ Sr. Felipe Domingo Gómez y Sra. Magdalena Pedro Francisco. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 13 de junio de 2014.

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.”*⁴¹ Es decir que hay la afirmación de lo propio y rechazo de la negación de sí a través del olvido, lo que llevaría a quedar perdidos.

Múltiples expresiones corroboran esta ubicación de pensamiento digno. *“Sería cumplir con un derecho que tenemos, no se debe pensar mucho, es un derecho de la gente, que tenemos como indígenas.”*⁴² La ventaja es tanto la conciencia como la ejecución misma de algo que se tiene como derecho. Y al mismo tiempo se remarca una expresión muy cultural para avalar las bondades de la consideración de los conocimientos culturales en los procesos y programas formativos: porque *“así vamos a caminar muy bien”*.⁴³

Desventajas

A la par de las bondades y ventajas reconocidas y expresadas, la gente identifica algunas desventajas no sólo posibles, sino casi inminentes, lo que no quita el interés por la apuesta, pero sí pone en alerta.

*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.*⁴⁴

Fuimos nosotros mismos quienes ofrecimos el material al que se hace referencia. Así que la crítica no sólo se dirigía a los maestros, sino a nosotros

⁴¹ Sra. Catarina Ramos Paíz. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 23 enero de 2014.

⁴² Sr. Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 24 de abril de 2014.

⁴³ Sras. María Juan y Sra. María Ramos Domingo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 19 de junio de 2014.

⁴⁴ 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. Sr. Miguel Domingo Lucas y Sra. Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

mismos por la falta de seguimiento. Pero de cualquier manera la desventaja 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. Y se cita un ejemplo reciente, el primero que tuvieron relativo a contar con un material acorde a su pueblo, su idioma y su cultura. Pero además, y es lógico, está el señalamiento: los maestros no entienden a fondo el tema, en otras palabras están diciendo: no nos entienden.

*Ahorita en la escuela no se puede, porque esto es una enseñanza no sólo para los niños sino también para los grandes, para las mujeres, los hombres. Hay quien aunque son grandes están ignorantes.*⁴⁵

Finalmente está la desventaja de que no se trata sólo de un programa que cuidándolo bien puede ser aplicado en la escuela a los niños, sino que al también implicar al resto de la población, lo que implicaría una ruptura epistemológica en la comprensión dogmática de la escuela, el reto es de tal envergadura que se presume difícil de realizar.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ES TAREA DE TODOS

El criterio de los chuj para afirmar la pertinencia de la articulación de sus conocimientos culturales a la educación formal además de lo expuesto previamente, reconoce la importancia de la transformación consiente y paulatina entre los diversos actores que participan en el proceso educativo, es decir, los profesores, alumnos, padres de familia, comunidad e instituciones, son quienes tienen la responsabilidad de favorecer condiciones óptimas para encaminar y consolidar la senda hacia una educación intercultural.

Profesores

Para los chuj aunque es deseable no resulta suficiente tener un maestro que sólo hable su idioma, sino que además éste *“debe ser un buen maestro, que se comprometa, que lo dé de aprender bien con los niños, con compromiso, sin querer solo jugar la cultura”*⁴⁶, lo que implica asumir conscientemente la

⁴⁵ Sra. Juana Torres Martín. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 24 de abril de 2014.

⁴⁶ Sr. Juan Santizo, El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, 30 de enero de 2014.

importancia de la enseñanza del conocimiento cultural desde el ámbito académico y la trascendencia en la vida del pueblo.

*No es sólo que hay un maestro chuj. No. Qué tal si ese maestro es como nosotros: ignorante de la cultura. Quiere que sea un maestro que conozca, que sepa, para que así él pueda enseñar.*⁴⁷

En México no hay ningún maestro chuj, pero el problema rebasa este hecho. Claro que la expresión lleva implícita la demanda de docentes del propio pueblo, que compartan la cultura, pero que además tenga la cualidad de saber de ella, que la haya reflexionado, lo cual remite no sólo a tener ciertos saberes aislados, sino a hacerse coposeedor de la constelación de conocimientos culturales de su pueblo.

*El que debe enseñar debe saber bien el castellano y saber bien la lengua para poder enseñar; que sepa qué cosa está enseñando. Los maestros aunque sepan que lo tienen que enseñar, pero no entienden qué están enseñando, no lo entienden, simplemente dicen: “Así se dice esto”, pero no lo saben el significado.*⁴⁸

La cuestión de una enseñanza bilingüe no estriba sólo en que la información se exponga en dos idiomas, sino que se sepa, primeramente, lo que se está enseñando y enseguida 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). Y de esta manera los profesores desde su *praxis* educativa estarían contribuyendo a superar los horizontes de castellanización como fin último de la educación intercultural.

Quiere que se estudien muchos para que así tengamos varios maestros, porque si sólo hay uno ése no va a pasar en todas las comunidades, se tiene que quedar en una. Así pueden haber hasta dos maestros por cada comunidad, porque aquí ahorita hay sólo uno

⁴⁷ Sra. Consuelo Gómez Torres. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria a 23 de abril de 2014.

⁴⁸ Sr. Miguel Domingo Lucas y Sra. Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

*con varios niños, parece que son 40 y ya son muchos para que puedan enseñarles a todos.*⁴⁹

El señalamiento utópico de que estudien muchos jóvenes para ser docentes en sus comunidades, corresponde a una crítica a las condiciones actuales: carencia de profesorado acorde a las necesidades y cantidad del alumnado.

Para los chuj la dificultad en cuanto a la inexistencia de profesores que hablen su propio idioma y conozcan su cultura, no se resuelve simplemente con la abundancia de estos, ya que identifican la multidimensionalidad del problema inscrita en una lógica institucional, la cual consiste en que los profesores hablantes de un idioma indígena específico ejercen su práctica docente en comunidades de otros pueblos e idiomas diferentes.

*El problema también con los maestros es que por ejemplo vas a ver que es lo que va a pasar, si es como ahorita tampoco va a servir, que hay maestro indígena pero no habla pue nuestro idioma de nosotros, cuando va a haber un maestro chuj saber en qué comunidad lejos lo van a mandar... Hay estamos otra vez en las mismas, de qué problema salimos así.*⁵⁰

Sin embargo, debemos reconocer que en el marco de una educación intercultural convocada al conocimiento, valoración y aprecio por los otros diferentes a la cultura propia, son los mismos chuj quienes reconocen 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,

⁴⁹ Sra. María Cruz Diego García y Sr. Pascual Ramos Ignacio. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 18 de septiembre de 2013.

⁵⁰ Sr. Juan Santizo Lucas. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, Chiapas a 14 de abril de 2014.

lo que aprenda lo va a enseñar con los niños y a la hora de estarlo enseñando va a tener duda y hay 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 pue bien todo lo que pueda, pero eso sí que debe ser con compromiso. ¡Y lo van a hacer!, así hay un maestro aquí pasó, el maestro Mateo, 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.⁵¹

En este sentido no sólo es deseable sino que además es necesaria una formación intercultural de los profesores en las universidades, un gran desafío si tomamos en cuenta la escasa voluntad política para la transformación de estas instituciones que operan como aparatos ideológicos del Estado encargados de perpetuar la dominación y homologación cultural histórica.

Los profesores se forman actualmente con planes y programas de estudio que no plantean a profundidad las estrategias indispensables para ejercer su trabajo docente en contextos culturales diversos. Y los profesores que trabajan actualmente en estas comunidades carecen de capacitación continua.

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 chiquitos pues van a aprender lo que se les va a enseñar, así conforme van creciendo lo van a ir aprendiendo y practicando lo que se les va diciendo. Ahora ya los grandes, como los que ya salieron del Cobach [bachillerato], tienen un poco más capacidad; entonces

⁵¹ Sr. Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 23 enero 2014.

*pueden aprender con los viejitos para ir enseñando también con los más chiquitos. Apoyarse unos a otros.*⁵²

El señalamiento relativo a los alumnos refleja la posición utópica y esperanzada de la gente. Utópica en el sentido de que *los chiquitos van a aprender* y este aprendizaje implicará una articulación entre el decir y el hacer, que es una demanda continua de los pueblos indígenas: una educación que resulte en habilidades para responder a las necesidades de la vida cotidiana.

Y esperanzada en cuanto a que ve condiciones reales de posibilidad y de compromiso para comenzar la transformación: los jóvenes que han avanzado en sus estudios, quienes tienen *un poco más de capacidad*, pueden enseñar a los menores a través de un aprendizaje adicional que ahora provendría de *los viejitos*. No se trata, pues, de que llegue la transformación, sino que implica la coparticipación para *ayudarse unos a otros*.

El respeto a los conocimientos culturales dentro de la educación formal sería el principio por excelencia requerido a los alumnos, porque de ello depende su propio modo de existir y de conducirse por la vida.

*Cuando van pue enseñar estas cosas ellos 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.*⁵³

Los alumnos deben apreciar la enseñanza de los conocimientos culturales de su pueblo no como un recurso exclusivamente pedagógico, sino como una experiencia educativa transformadora, imbricada en un hecho educativo armonioso con su cultura.

⁵² Sra. María Domingo Gómez y Sr. Mateo Ramos Lucas. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas a 18 de septiembre de 2013.

⁵³ Sr. Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

Padres

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; pero también es que muchas cosas ya no sabemos, o que a veces los hijos ya se avergüenzan. Pero si nosotros desde chiquitos los llevamos por un camino recto lo aceptan con humildad. Nosotros en la familia vamos a ser los responsables de la actitud de ellos y de cómo va ir saliendo nuestra vida.*⁵⁴

Esta cuestión que se expone con una justificante: *también es que muchas cosas ya no sabemos*. Y al mismo tiempo hay un señalamiento crítico a *los hijos: ya se avergüenzan*. Todo esto habla de las condiciones del contexto que son adversas a la enseñanza de los conocimientos culturales.

Mas esto tiene solución: asumir la responsabilidad de la enseñanza perseverante desde que los hijos son pequeños; y se esgrimen dos elementos propios del conocimiento cultural chuj: ir por el camino recto y adquirir una actitud de humildad para aceptar. Así se tendrá el *modo (de cómo)*, que refiere al sentido cultural de existencia: para *ir saliendo nuestra vida*.

Es como cuando no enseñamos pue bien a nuestros hijos, nosotros pensamos o decimos que los malcriados son ellos, pero no pensamos que al decir eso somos nosotros mismos que nos estamos reflejando, por nuestra incapacidad de saberlos educar. Cuando la gente habla mal de ellos porque hacen mal las cosas, están hablando mal también de nosotros 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,

⁵⁴ Sr. Miguel Domingo Lucas y Sra. Magdalena Jorge Pérez. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

*porque van a enseñar cosa buena en la escuela y ya nosotros como padres y como familia vamos a dar el ejemplo de eso que tan enseñando es algo bueno. Pero con nuestro ejemplo es así que va a servir...*⁵⁵

La enseñanza del conocimiento cultural chuj no se remite de forma exclusiva al ámbito académico, sino que para contribuir a la consolidación de este proceso es menester que los padres de familia asuman su responsabilidad en cuanto a la permanencia y continuidad del aprendizaje. También que sean ellos mismos quienes puedan compartir a 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.

*Pues eso si 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 cuerdo no se va a poder.*⁵⁶

Sobre esta base entonces, se esgrimen las formas culturales para lograr su concreción y para que ésta sea respetada:

*¡Ah! Eso si quiere un día sentarse y planearlo bien, sacar idea, entre todos tomar un acuerdo y ahí se va a ver qué es lo que piensan los demás y cómo se le puede hacer; pero quiere un día sentarse a platicar. Para que así ya de acuerdo todos se van a ir haciendo las cosas, se va a respetar.*⁵⁷

Y finalmente se arriba a la dimensión más articuladora en sentido cultural, aquella que ofrece *esa armonía de convivir todos juntos*: la fiesta.

⁵⁵ Sra. Lucín. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 12 de junio de 2014.

⁵⁶ Sra. Catarina Ramos Paíz, La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 23 enero de 2014.

⁵⁷ Sr. Andrés Paíz Pérez, La Nueva Esperanza, Mpio. La Trinitaria, Chiapas a 23 enero 2014.

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.⁵⁸

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. Una vez más es la disposición de los adultos y la proclividad al olvido inducida desde el contexto lo que obstruye la práctica de *la cultura*, esto es: de costumbres y tradiciones.

Autoridades- Instituciones

Entre los chuj de forma específica continúa latente la exigencia del reconocimiento a una educación que tome en cuenta a su cultura y que esté dispuesta a considerar las particularidades de su contexto, como un derecho legítimo de todo pueblo indígena.

Yo lo voy viendo que en otros lugares hay les llega su libro en su idioma, aprenden así en dos idiomas y qué aquí nosotros nada. No está bien eso, por eso nosotros debemos luchar para que se reconozca nuestro derecho, porque es un derecho que tenemos por ser indígenas, otros pueblos de otros lugares ya les otorgaron ese y por qué nosotros no.⁵⁹

En la exigencia se reconoce la pertinencia de una coparticipación por parte de los chuj y de las instituciones para trabajar de forma conjunta en el

⁵⁸ Sr. Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 10 de enero de 2014.

⁵⁹ Sr. Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

mejoramiento de las condiciones educativas existentes, básicamente en lo referente a 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....⁶⁰

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, cuartando así toda posibilidad de enriquecer en cierta medida el hecho educativo.

Lo que queremos pue es que si esto se hace de esa manera se le dé validez a lo que se va hacer, que le den importancia en el papel y en la práctica, no sólo así como que está en el papel pero ni se hace, hay pue una materia de lengua indígena pero no se aprovecha y yo digo que se le debe dar su importancia⁶¹

Por último se hace alusión a los agentes externos involucrados y con corresponsabilidad en la educación.

Nosotros cuando estuvimos trabajando en la época del refugio tuvimos el apoyo por parte de COMAR y la Iglesia que lo organizaron [se refiere al sistema educativo durante el tiempo del refugio]; que entre la comunidad se nombra a sus maestros, se capacitaron, nos dijeron cómo trabajar con los niños, cómo orientarlos. Entonces, así que [los de] el Comité Cristiano, ellos mismos tienen sus equipos de

⁶⁰ Sra. María Ramos Domingo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas a 15 de abril de 2014.

⁶¹ Srita. Catalina Ramos Domingo. El Recuerdo, municipio de Las Margaritas a 15 de abril de 2014.

trabajo, tienen maestros, quién va a capacitar a los promotores de educación. 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. Todo eso hay que darle a conocer a los niños y sobre todo por qué estamos aquí en México. Pero también necesitamos un poco de ayuda, de orientación para ver cómo le vamos a hacer y que el gobierno nos haga caso. ⁶²

El recuerdo de la experiencia vivida y el esfuerzo que implicó resulta un elemento sustancial para la esperanza de otra educación. Pero en ello destaca la ejecución favorable y bien valorada de las instituciones implicadas, concretamente la Iglesia, la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas, con su Comité Cristiano para Refugiados, que defendió la posibilidad de una educación acorde a la cultura y que la terminó organizando con el apoyo económico de la instancia oficial del gobierno mexicano que fue la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados y del organismo de la ONU de atención a refugiados, el ACNUR.

MECANISMOS PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL ENTRE LOS CHUJ

De manera específica nuestra investigación consistió en analizar el planteamiento de los chuj referente a la pertinencia de la articulación de sus conocimientos culturales a la educación formal, las ventajas y desventajas, así como la identificación de mecanismos favorables a la educación intercultural basada en conocimiento cultural, lo anterior resulta de vital importancia por ser elementos fundamentales en una transformación que conduzca a mejores condiciones educativas.

En diálogo con los chuj tratamos de profundizar en su experiencia educativa durante los años vividos en Guatemala, en los campamentos durante el refugio y posteriormente hasta la actualidad; nos ofrecieron un panorama crítico con respecto al pasado, pero esperanzador con proyección al futuro, al que se

⁶² Sr. Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

llegará “poco a poco” , con organización y acuerdo comunitario porque “es algo que se tiene que platicar primero entre todos los de la comunidad, planearlo bien cómo se le va a hacer pero entre todos”⁶³. Como una forma de legitimar y encaminar desde el principio a un proceso educativo culturalmente armonioso con el que se imagina.

Entre los chuj existe la conciencia en cuanto a las escasas posibilidades de que una transformación estructural profunda permita promover desde las instituciones una verdadera educación intercultural en los términos que ellos mismos han planteado. Más aun lo que se busca es mantener las condiciones de falta de reconocimiento imperantes en la actualidad.

*Vas te´ a ver qué, así como yo soy promotor de educación, queremos que hay cambio para nuestras familias pue, pero es difícil porque no hay pue la intención del gobierno de que las cosas mejoren, así como estamos así nos quiere dejar. Lo toy platicando con un mi compadre... cómo están las cosas y cómo le vamos a hacer para resolver este, ya lo estamos pensando que debemos hacer algo, ver qué se puede hacer...*⁶⁴

Actualmente en las tres comunidades de estudio no se han consolidado procesos organizativos en favor del mejoramiento educativo, sin embargo, entre los chuj existe el deseo como lo han manifestado reiteradamente de contribuir en prácticas afirmativas orientadas a una educación que no sólo tome en cuenta su cultura, sino que además sea fuente de mejores condiciones de vida.

Yo por mi parte estoy dispuesto y puedo ofrecer solamente mi tiempo y todo lo que yo he vivido, no hay más que puedo decirle, 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

⁶³ Sra. Juana García. Santa Rosa el Oriente municipio de La Trinitaria, Chiapas a 25 de febrero de 2014.

⁶⁴ Sr. Juan Domingo García. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 11 de junio de 2014.

*más esperemos que no haya muchas cosas que lo detenga, problemas, y lo vamos a echar adelante.*⁶⁵

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 que parte de prácticas muy puntuales.

*Si vamos a empezar pue esto primero tiene que ser en otro lugar. Que tengan muy aparte una casita para toda la gente, porque principalmente es para los niños pero todos pueden llegar, los hombres, las mujeres, los jóvenes, los niños... porque lo que ahí vamos a hablar es para todos.*⁶⁶

La forma de enseñanza en este lugar no estaría a cargo de una sola persona, sino que se habría de *Formar un grupito de consejeros*.⁶⁷ Que consistiría en la participación de las personas con mayor conocimiento en términos culturales (*los viejitos*) por sugerencia de los mismos chuj. Y además contar con aquellos quienes han participado como promotores educativos durante la época del refugio, ya que son considerados como personas con capacitación pedagógica que tendrían la capacidad de articular las enseñanzas de los abuelos con el contenido de los programas educativos. Este conjunto de personas reunidas para compartir su conocimiento deben mantener entre sí una relación estrecha de respeto y diálogo.

⁶⁵ Sra. Juana Torres Martín y Sr. Gaspar Torres Paíz. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 25 de junio de 2014.

⁶⁶ Sra. Juana Torres Martín y Sr. Gaspar Torres Paíz. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 25 de junio de 2014.

⁶⁷ Sra. Juana. Santa Rosa el Oriente municipio de La Trinitaria, Chiapas a 19 de febrero de 2014.

Los chuj advierten posibles reacciones que podrían generarse al tratar de implementar estos mecanismos novedosos, que aunque muy incipientes respecto a otras comunidades que han trabajado en ello, consiste en un paso más hacia ese horizonte que imaginan en cuanto a la educación.

*Si alguien no llega en la reunión, habrá quien sí llegue y se encuentre con el que no llegó y le va a decir: nosotros en la reunión estudiamos algo, escuchamos algo, te voy contar algo de lo que escuchamos, así se va a animar a llegar, quiere muchas maneras. Ya cadi quien va a llegar ya con unos cuantos que lleguen ya son ellos las semillas.*⁶⁸

Para los chuj el tiempo que habrá de destinarse para la enseñanza, el conocimiento y aprendizaje de su conocimiento cultural en esta *casita*, tiene una lógica distinta a la que se establece en la escuela. En un primer momento se sugiere:

*Esto lo debemos hacer por una o dos horas al día, cada cierto tiempo, hay va a decir la comunidad cada cuanto, 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.*⁶⁹

Posteriormente estos espacios al adquirir mayor presencia podrían demandar más tiempo y durante más días. “*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*”.⁷⁰ Entre los chuj de manera 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.

⁶⁸ Sra. Juana Torres Martín y Sr. Gaspar Torres Paíz. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 25 de junio de 2014.

⁶⁹ Sr. Baltazar Paiz García. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 22 de enero de 2014.

⁷⁰ Sr. Baltazar Paiz García. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 22 de enero de 2014.

La reiterada denuncia de que la escuela es promotora de la tergiversación en el aprendizaje del conocimiento cultural remite a la necesidad de un proceso que permita mayor cercanía en cuanto a la verificación de que la enseñanza de los mismos, esa posibilidad la ubican en una forma distinta de concebir y recrear la escuela.

*“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 de echarlo a perder mi cultura”.*⁷¹

Finalmente, los chuj consideran que una forma de consolidar todo aquello que se haga en favor de una educación intercultural basada en su conocimiento cultural, debe ineludiblemente estar articulado con prácticas comunitarias que den sustento y sentido al aprendizaje que resulte de este proceso. De forma concreta refieren al uso de la indumentaria tradicional (especialmente en ocasiones importantes) *“usar huipil, corte, si nosotros nos acordamos no vamos a olvidar porque es lo que hacían nuestros padres, así podemos enseñar también nosotros...”*⁷² Así como la realización de ciertas celebraciones representativas de la cultura chuj, *“antes mucho se celebra, bailan celebran con gusto, comparten su comida, celebran contento, no hay problema, con gusto lo hacían bien bonito, con respeto, el corazón se alegra así”*⁷³.

Los chuj también han demandado la colaboración de algunas organizaciones que pudieran contribuir con el mejoramiento de la educación en sus comunidades, dando capacitación u orientación de cómo diseñar mecanismos que favorezcan una educación intercultural basada en su propio conocimiento cultural, considerando únicamente aquellas opciones que representan una alternativa al sistema institucional vigente.

⁷¹ Sr. Andrés Paíz Pérez. La Nueva Esperanza, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 23 enero 2014.

⁷² Sra. María, El Recuerdo, municipio de Las Margaritas, 30 de enero de 2014.

⁷³ Sra. Juana y Sr. Gaspar, La Nueva Esperanza, Municipio de La Trinitaria, Chiapas a 21 de febrero de 2014.

Es lo que vamos a dejar para nuestros hijos, para hacer; es como estamos hablando, buscando una organización que nos ayude, que busque unos maestros para que trabajen con los niños. Lo vi allá en Guatemala que hay unos Alemanes trabajando chingón, ¡así!, de la cultura de allá. Podemos aprender cómo lo están haciendo ellos o si ellos nos quieren apoyar aquí... Nosotros podemos llamar todos los niños para platicar de nuestra cultura, cómo se hace la cultura, cómo se llama la cultura. ¡Tiene nombre pue! Así no se va a perder porque como van creciendo los niños nosotros les vamos a ir enseñando. Así, cuando van creciendo y van tener su familia, ellos van a enseñar otra vez con ellos. Si nosotros no queremos perder nuestra cultura el único es así, porque no hay de otra.⁷⁴

Estos son elementos que caracterizan el horizonte deseable potenciados por la esperanza de los chuj y basadas en la resistencia al sometimiento institucional que busca anteponer una supuesta cultura nacional que es dominante, a la que se hace frente con acciones afirmativas en favor del fortalecimiento con dignidad de la cultura propia.

⁷⁴ Sr. Pedro Paíz Domingo. Santa Rosa el Oriente, municipio de La Trinitaria, Chiapas a 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 importancia 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 es acorde a lo planteado por Bertely (2008) relativo a la importancia de enfatizar en 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 ofreciéndonos un panorama crítico con 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, 2008:221), 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 se mantuvo una relación dialógica con los chuj, fuimos precisando ideas y analizando aquellas previamente planteadas; fue entonces que 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: 34) y subordinación en detrimento de los conocimientos culturales. Resultó pues ésta la enseñanza que posteriormente se convirtió en consigna de nuestro análisis.

Consideramos que entre los chuj una forma de no sucumbir frente a una inclusión sometedora es la de refrendar su conocimiento cultural, teniendo 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 formando coyunturalmente desde la propuesta alternativa de un cambio educativo.

En este sentido los chuj dicen no a una inclusión como sometimiento, que disfrazada de reconocimiento contribuya al desconocimiento y tergiversación de lo propio. Ellos plantean a la educación intercultural como un cambio radical en los procesos educativos, es decir, como una crítica clara a lo que ahora tienen y padecen. No es pues una pose o un discurso, la gente está haciendo ya la propuesta. La investigación participante comprometida con los conocimientos culturales nos permitió reconocer esto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo Rousell, Hilda Berenice (2014) *Investigación en la escuela: El sentido de los datos desde la tradición comprensiva*. Ed. Díaz de Santos. México. Pp.4-11.
- Balderas Gutiérrez, Ivonne (2013) "Investigación cualitativa. Características y recursos". En: *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto, en <http://caribeña.eumed.net/investigacion-cualitativa/>
- Bauerchse-Barbosa, Regina Coord. (s/a) *Guía de sistematización*. FORTALECE. Cooperación Técnica Alemana.
- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata. Madrid.
- Bertely, María *et al.* (2008) *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador. pp. 10-30.
- Castillo, Miguel Ángel (2000) "*Frontera sur y migraciones*". En: *Migración internacional en la frontera sur de México*. Boletín editado por el Consejo Nacional de Población, año 4, núm. 12. México. Pp. 1-16.
- Castillo Ramírez, Guillermo (2013) "Las representaciones de los grupos indígenas y el concepto de nación en Forjando Patria de Manuel Gamio". En: *Rev. Cuiculco*. Vol. 20. Núm. 56, enero-abril. Pp. 11-34.
- Escalante Betancourt, Yuri (2009) *Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Cuadernos de la Igualdad. Núm. 11. México. 63 pp.
- Fals-Borda, Orlando (1990) *El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas*. En rev.: Nueva Sociedad, No. 107 mayo-junio pp.83- 91.
- (1987) *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Carlos Valencia Editores. Bogotá, Colombia. Pp. 15-65.

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*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Lima. Pp. 115-142.

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*. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador. pp. 221-254.

Gamio, Manuel (1916) *Forjando Patria (pro nacionalismo)*. Porrúa. México.

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. Disponible en: http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2587

Gasché, Jorge (2010) "De hablar de la educación intercultural a hacerla. Mundo amazónico. Instituto de investigaciones de la Amazonía peruana". Vol. 1. Pp. 111-134. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>

----- (2008) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". En: María Bertely, Jorge Gasché, Rossana Podestá. (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala-CIESAS, Quito. Ecuador. Pp. 367-401.

Hernández Castillo, Rosalba Aída (2001) *La otra frontera: identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*, Porrúa. México. Pp. 6-33.

----- (1998) "Indigenismo y desarrollo en la frontera sur chiapaneca". En: *Rev. Comercio Exterior*, vol. 48, núm. 5, mayo. Pp. 396-409.

- (1994) "Identidades colectivas en los márgenes de la nación: etnicidad y cambio religioso entre los mames de Chiapas". En: *Rev. Nueva Antropología*. Vol. XII, Núm. 45. México, D. F. Pp. 83-105.
- Freire, Paulo (1974) *Pedagogía del oprimido*. 13ª ed. Siglo XXI. México.
- Jiménez Navarro, Yolanda (2011) "Los "enunciados" de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México". En: *Revista Desacatos*, Núm. 35, enero-abril, pp. 149-162.
- Korsbaek, Leif y Miguel Ángel Sámano Rentería (2007) "El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad". En: *Ra Ximhai. Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*. Vol. 3, Núm. 1, enero-abril. Universidad Autónoma Indígena de México. México. Pp. 195-224.
- Limón Aguirre, Fernando (2013) "Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes". En: *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Gabriel Ascencio Franco (Coord.). PROIMSE, IIA, UNAM. México. Pp. 127-138.
- (2010) *Conocimiento cultural y existencia entre los Chuj*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México.
- (2009) *Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria*. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, y El Colegio de la Frontera Sur. México. 190p.
- (2008) "Ciudadanía del pueblo chuj en México. Una dialéctica negativa de identidades". En: *Rev. Alteridades*. Multiculturalismo, derechos humanos y pueblos indígenas. Universidad Autónoma Metropolitana. Año 18, núm. 35, enero-junio. México. Pp. 85-98.
- (2007) *Chuj*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). México. 55p.
- 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. Pp. 2-26.

- López Rivas, Griselda (2009) *Aproximación a la educación intercultural entre los chuj de Chiapas*. Universidad Autónoma de Chiapas, campus III, Facultad de Ciencias Sociales. México
- Moore, Donald (1997) "Remapping Resistance. Ground for Struggle and the Politics of Place". En: *Geographies of Resistance*. Pile, Steve y Michael Keith (editores). Londres, pp.16-36. Muñoz Izquierdo, Carlos (1994) *La contribución de la educación al cambio social*. CEE-UIA-Gernika. México.
- París Pombo, María Dolores (2007) "El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940)". En: *Tierra y población en el Chiapas Decimonónico. Revista Pueblos y Fronteras Digital*. Núm. 3. México. Pp. 1-31.
- Piedrasanta Herrera, Ruth (2009) *Los chuj. Unidad y rupturas en su espacio*. ARMAR Editores. Guatemala. Pp. 7-35.
- Pohlenz, 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*. CIESAS sureste. Cuadernos de la casa Chata, núm. 124, México. Pp. 23-123.
- Rodríguez Mir, Javier (2008) "Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado". En: *Gazeta de Antropología*. Núm. 24. Artículo 37. Octubre. Madrid. 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*, CIESAS México, pp. 115-150.
- Sámano Rentería, Miguel Ángel (2011) *El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): Un análisis*. p.141 <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1333/10.pdf> (Fecha de consulta: 17 febrero de 2015).

- Schmelkes del Valle, Silvia. *Et al.* (2007) *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México. 73 pp.
- Schwartz, Howard y Jerry Jacobs (2003) *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Trillas. México. Pp. 37-60.
- Scribano, Adrián (2001) "Investigación cualitativa y textualidad. La interpretación como práctica sociológica". En: *Rev. Cinta de Moebio*, N° 11, septiembre. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Sepúlveda, César (1958) "Historia y problemas de los límites de México". En: *Historia mexicana*. Vol. VIII, Núm. 1, julio-septiembre. México. Pp. 145-174.
- Torras Conangla, Rosa (2014) "Dinámicas migratorias en la frontera México-Guatemala". En: *Más que una línea: historia y dinámicas en la frontera Guatemala-México*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Cuadernos, octubre, núm. 7. Pp. 4-7.
- 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*. FLACSO. México. Pp. 63-95.
- Viaña, Jorge *et al.* (2010) *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia. Pp. 75-96.
- Victorino Ramírez, Liberio y Lechuga Ortiz, Lilia (2007) "Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Aportación al debate actual en América Latina". En: *Textual* (Chapingo), N° 49, enero-junio. Pp. 197-232.
- 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. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Lima. Pp. 115-142

----- (2001) "*Interculturalidad, políticas y significados conflictivos*". En: Nueva Sociedad. 165. Enero-Febrero. Pp.121-133.

Williamson, C. Guillermo (2002) *Investigación acción participativa intercultural en comunidades educativas y locales*. Universidad de la frontera, Facultad de educación y humanidades, departamento de educación. Fundación desarrollo educacional la Araucanía. Temuco, Chile. Pp. 3-26.

CAPÍTULO 3

CONCLUSIONES

Durante las últimas décadas, los pueblos indígenas han sido protagonistas de trascendentes avances legislativos en cuanto al reconocimiento de sus derechos sociales, políticos, económicos y, dentro de éstos de manera particular, de los culturales y educativos. A través de ellos buscan revertir los efectos de la opresión y dominación histórica que han enfrentado y resistido. A pesar de que los avances han sido relevantes continúan existiendo obstáculos que se imponen con el objetivo de frenar o limitar la eficiencia de sus derechos.

El pleno reconocimiento de los derechos culturales y educativos se configura actualmente como un anhelo entre los pueblos indígenas; éste se proyecta como un horizonte en el cual se hayan superadas las secuelas que han dejado la negación y el rechazo a su particular forma de existencia y donde se prioriza un profundo respeto por las culturas ancestrales.

La esperanza por el pleno reconocimiento es continua pero no pasiva, por el contrario, es dinámica. Dicho reconocimiento habrá de concretarse en prácticas afirmativas favorables a las diversas formas de ser, pensar y vivir de los pueblos indígenas y no circunscribirlo al plano discursivo, lo que constituye un refrendo de la negación y el rechazo padecido.

En los esfuerzos por consolidar una pretendida cultura nacional se han causado grandes fracturas lesivas a los pueblos indígenas, con efectos lacerantes tendentes a desdibujar las culturas y sumirlas en el olvido. La vigorización constante de las culturas ha permitido ver la determinación de los pueblos por no perder lo que les es propio, aquello que aun en las adversidades han podido conservar con dignidad.

La franca determinación por una existencia digna atestiguada al interior de los pueblos indígenas se erige en medio de numerosas formas de injusticia, que alientan su lucha por legítimas reivindicaciones. Su exigencia por el respeto a lo propio y diferente a la cultura hegemónica, así como por la transformación de las inequidades existentes en las relaciones entre los pueblos indígenas y el Estado,

son consignas que cada vez más están ganando espacio y legitimidad en aras de transitar hacia una sociedad en la cual las asimetrías, hasta hoy naturalizadas, sean revertidas y se posibiliten relaciones más justas.

Las exigencias de los pueblos indígenas apelan al principio de interculturalidad como una forma de reivindicación. Empero, es preciso reconocer que en la actualidad existe divergencia en cuanto a la comprensión e implementación académica, política y social de la interculturalidad, debido a que el término ha sido utilizado de múltiples formas y cooptado por los grupos de poder. Por ello se ha configurado como un campo de batalla política exigiendo posicionamientos explícitos, con sus consecuentes intereses e ideologías con intencionalidad ética y política.

La interculturalidad en su acepción más ingenua y universal remite al respeto, valoración y aprecio entre las culturas diferentes, pero resulta incompleta y precede a los planteamientos críticos basados en la construcción de relaciones armoniosas entre grupos culturalmente distintos pero reconociendo la mediación de poder hallada en ellas, así como la exigencia de ir más allá.

Es decir, ya no se trata solamente de una cuestión entre las culturas, sino de confrontar y transformar la relación de subordinación histórica que los pueblos indígenas han padecido por parte del Estado a través de sus instituciones (*cfr.* Walsh: s/a). La interculturalidad comprendida de esta forma tiene la potencialidad de transformar las estructuras y encaminarlas a promover condiciones de vida más justas.

En este entramado, cuando hablamos de interculturalidad crítica, a la que nos invita Walsh (*ibid.*), es fundamental poner de relieve que este principio no tiene que ver únicamente con la relación que existe entre los distintos pueblos indígenas de forma exclusiva, no se limita al ámbito privado de sus culturas milenarias, sino que además compromete a los no indígenas, al Estado y a sus instituciones, en la medida en que se interrelacionan socialmente y construyen la existencia misma.

Desde esta perspectiva teórica planteamos y realizamos nuestro trabajo con el pueblo chuj, concretamente en tres de sus comunidades en Chiapas: Santa Rosa el Oriente y La Nueva Esperanza, en el municipio de La Trinitaria; y, El Recuerdo, en Las Margaritas. Las tres caracterizadas por una negación histórica y reiterada al reconocimiento pleno de sus derechos sociales, políticos, económicos y de forma particular los culturales y educativos.

Nuestra aproximación a dichas comunidades lo realizamos a través de los métodos y técnicas suscritas por la investigación participante, la cual nos permitió un acercamiento a su modo de vida, a su forma de comprender el mundo y las posibilidades de transformarlo en favor de mejores condiciones de reconocimiento cultural, específicamente en relación con la educación.

La palabra de la gente con la que convivimos fue nuestra guía y gracias a que mantuvimos una relación dialógica, afirmamos que para los chuj una forma de reconocer, respetar y honrar a su pueblo y a su cultura, es mediante la efectividad plena de sus derechos; y que en el campo concreto de la educación, el Estado favorezca de manera óptima la implementación de una educación intercultural, que sea respetuosa con su modo de vida y sus formas de ver el mundo.

Sin embargo, para los chuj la premisa fundamental es que no se acepta que lo anterior se traduzca en una imposición vertical, que en el aparente reconocimiento se oculten pretensiones de sometimiento y subordinación. Una apuesta ambiciosa pero potenciada por la esperanza.

Es en este sentido que nuestro trabajo buscó abonar a su entendimiento y reconocimiento. Hemos resaltado la negación histórica hacia el pueblo chuj por parte del Estado a través de la educación y de la inejecución de las llamadas políticas de educación intercultural, lo que conlleva una constante ejecución de programas educativos irrespetuosos de su cultura. Además, atestiguamos el posicionamiento y la exigencia entre los chuj de la implementación de otro modelo educativo que, realizado bajo sus propios principios y criterios, se implemente

como un medio para armonizar su relación con las instituciones y contribuya a superar las asimetrías sociales existentes.

En este sentido, nuestra propuesta tendente a una educación intercultural basada en conocimientos culturales, concretamente entre los chuj, partió de la identificación de las condiciones existentes en las tres comunidades de estudio, caracterizadas por: la negación histórica del derecho a tener una educación que tome en cuenta y respete su cultura (la cultura chuj no está tomada en cuenta ni en los programas ni en las prácticas docentes); la inexistencia de profesores formados con perspectiva intercultural, la ausencia de elementos didácticos y pedagógicos de atención a la diversidad cultural y la marginalización del idioma chuj y los magros resultados en cuanto al aprovechamiento y eficiencia terminal.

Todas estas características se circunscriben, además, a un contexto de exclusión sociocultural y pobreza. Fue precisamente este contexto el que nos llevó a pensar en otra educación posible y, al ser pronunciada como deseable, que contribuya a revertir las condiciones actuales y coadyuve en la transformación sociocultural de las condiciones de existencia entre los chuj.

Evidentemente destaca la ausencia de un programa oficial elaborado desde los conocimientos culturales chujes. En las comunidades de estudio los programas educativos presentes están adscritos a la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SECH), al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y al Programa Educativo Cultural Indígena (PECI), todos ellos discursivamente orientados por una educación bilingüe intercultural, con pertinencia cultural y para la equidad. Pero en términos reales y concretos, su efectividad ha dejado un total vacío que dista de conducir a tales fines y, por el contrario, abona a que esa posibilidad sea más lejana.

Desde esta perspectiva se reprueba la eficacia de las instituciones encargadas de la implementación educativa intercultural puesto que no contribuyen a superar las condiciones de inequidad sociocultural en las comunidades chujes; pero el problema es más grave, puesto que al analizar con

más detenimiento advertimos que sus concreciones son exactamente contrarias y, sin ingenuidad sociológica, que resulta ser justamente ésa su finalidad: la de mantener inmóvil el *statu quo* (cfr. Limón: 2010). Ya que hasta ahora entre los chuj se señala a la institución educativa como un elemento central que conduce al rechazo y a la negación de la cultura propia, como limitante en el campo laboral, y, evidentemente estas condiciones dificultan la transformación en favor de mejores condiciones de vida.

Este análisis nos conduce a reconocer realistamente que el reto es aún mayor, ya que implica la transformación de las instituciones y en consecuencia su disposición a la ejecución de prácticas interculturales que favorezcan condiciones de existencia más justas.

Igualmente hay que reconocer que la institucionalización de la interculturalidad se asume desde el control del sistema dominante, entonces, mientras no exista disposición y voluntad política en cuanto a la implementación de una educación intercultural que contribuya a superar las adversidades existentes y promueva relaciones armoniosas, ésta continuará representando una simulación del reconocimiento y aprecio por las culturas diversas. Sin embargo es en ello que se juegan la vida los pueblos, con el anhelo de lograr transformaciones profundas que permitan otro mundo posible.

Es fundamental que los llamados programas de educación intercultural entre los chuj, sean evaluados y al mismo tiempo contextualizados. La cultura de este pueblo, como la de cualquier otro, atraviesa todos los ámbitos de su vida en comunidad y la educación no debe ser la excepción, sino que debe articularse para poder ser fermento de la vida deseada y en el entorno romper con las pretensiones contextuales y estructurales de homologación cultural. Basar los planes y programas de estudio en los conocimientos culturales del pueblo chuj se configura entonces como una demanda que no debe seguir postergándose.

La participación activa de la gente chuj es fundamental, la vivencia y convivencia con ellos durante la realización de nuestro trabajo se caracterizó por

su disposición al diálogo y a la reflexión, reiterándonos que son ellas y ellos quienes habrán de definir y participar en la selección de los contenidos socioculturales, su historia, sus luchas, logros, avatares, desventuras y reivindicaciones.

Al mismo tiempo, la metodología para la enseñanza debe sincronizarse con las pretensiones de favorecer la comunicación de conocimiento entre profesores y alumnos, entre docentes y comunidad y, más aún, entre la institución educativa y el pueblo chuj. Con este criterio, habrán de profundizar en el análisis, debate y crítica de programas, contenidos y estrategias, según los estilos de aprendizaje, incorporando metodologías activas, propias y culturales. De igual manera, los materiales deben estar elaborados con base en su conocimiento cultural y en sus estrategias para compartir su conocimiento. Y, por su parte, los contenidos oficiales deben implicar temas de relevancia, pertinencia y sentido para su vida, tomando distancia de cualquier lectura folclorizada y folclorizante de la cultura. De esta manera se podrán superar las pretensiones de homologación cultural que rechazan la diversidad y la riqueza contenida en ella.

Es importante señalar que de acuerdo a nuestros hallazgos, el fin último de la educación intercultural a la que aspiran los chuj no se reduce únicamente a objetivos pedagógicos, pero reconocen su potencia liberadora al articularlos a los conocimientos culturales. De este modo, habrán de transitar por lo sociocultural para incidir y resonar en diversos aspectos políticos y económicos, para que de manera integral conduzcan a mejores condiciones de existencia.

Optar por la vía autónoma no figura en el imaginario de los chuj como una posibilidad mediante la cual se pueda gestar otro tipo de educación, debido a que la institución educativa gubernamental representa para estas comunidades una cuestión imprescindible. Luego entonces, ante sus deficiencias, únicamente se expresan alternativas de solución que implican ganar terreno en el plano del reconocimiento e incidir en la transformación de las instituciones educativas como gran derrotero.

Cuando planteamos inicialmente la presente investigación propusimos analizar la pertinencia de la incorporación de los conocimientos culturales a la educación formal, pero en el transcurso del proceso de investigación y gracias al diálogo con la gente chuj y el equipo de investigación, nos dimos cuenta que hablar de “in-corporación” vaciaría de contenido a los conocimientos culturales y los incluiría vaciados de sentido y potencia a una supuesta educación intercultural. Nada más alejado de nuestro objetivo. Al reformular la idea pudimos precisar que nuestro interés era la caracterización de una eventual articulación, así como el criterio de los chuj necesario para avalar el proceso. Este viraje debió permitir una mayor sensibilidad en la comprensión de nuestro objeto de estudio.

Entonces, dado que nuestro interés fundamental no radicó en el análisis sobre la inclusión como una forma legitimadora de negación, sino sobre las posibilidades que los chuj expresaron en cuanto a relacionar sus conocimientos culturales con la educación formal, nos fue posible precisar las implicaciones, sus características, ventajas y desventajas. Detectamos, entonces, que todas ellas toman distancia de la lógica de una articulación como sometimiento y subordinación en detrimento de los conocimientos culturales. Esa fue la enseñanza de los chuj que no tardó en convertirse en eje vertebrador de nuestro análisis.

En la convivencia y diálogo con los chuj aprendimos que para la implementación de la educación intercultural basada en su conocimiento cultural se requiere superar paradigmas que han hecho de ella un medio legitimado para incorporar a los indígenas a una publicitada (desde el propio sistema educativo) cultura nacional y una vía eficaz para la castellanización. De esta forma es ejecutada como un instrumento ideológico de Estado que promueve el rechazo y el olvido de lo propio al interior de las culturas, perpetuando las condiciones de inequidad e injusticia existentes.

La implementación de una educación intercultural basada en un paradigma crítico, de dignidad y justicia, habrá de permitir a los chuj una continua verificación de la articulación de sus conocimientos culturales, de la metodología

para la enseñanza de los mismos, el análisis de los contenidos, así como de la interpretación que se haga de ellos. Lo anterior representa una preocupación y exigencia de las personas con las que conversamos, pues nos expresaron en reiteradas ocasiones su preocupación por tratarse de un tema de gran relevancia. Es por ello que se requiere de un tratamiento minucioso de los contenidos para efectuar un hecho educativo culturalmente respetuoso y coherente con sus principios.

La interpretación que se haga de los conocimientos culturales es un tema de especial interés para los chuj, para quienes su principal exigencia es que éstos no sean articulados a la educación formal con lógicas que conduzcan a una interpretación errónea. Es por ello que reafirman la importancia de establecer una relación dialógica que incluya a los ancianos, para escuchar su consejo como una forma de guía y orientación; para que lo que se haga se contemple a la luz de las palabras de los que saben, y que se expresan con la sabiduría de su mismo pueblo llevando la potencia de sus consejos siempre considerados como recursos de sentido y de trascendencia.

La venia de los chuj en cuanto a la articulación de su conocimiento cultural a la educación formal se otorga no de forma incondicional, sino siempre y cuando no sean remitidos a la misma posición marginal histórica; ya que es lo que da sustento a un modo de vida particular y propio de todo un pueblo, en el marco de su existencia dentro de su propio territorio y poco a poco reivindicado.

Este planteamiento fue un parteaguas en la investigación; con ello partimos entonces de que el criterio medular para relacionar los contenidos escolares y los conocimientos culturales es justamente la posibilidad de que éstos sean considerados protagonistas del proceso educativo. Esto es que su pertinencia es viable en tanto las pretensiones de subordinación sean superadas.

El carácter cultural de los conocimientos de los chuj es coherente con el rechazo a los procesos de dominación y sometimiento, y en consecuencia afirma el respeto a su forma de vida y el sentido de la existencia en dignidad. Basar en

ellos la educación intercultural es esencial por su carácter histórico y su potencial liberador, lo que además de un gran reto se configura como un fuerte compromiso.

La enseñanza que nos dejaron los chuj en cuanto a la articulación de su conocimiento cultural (así como el de cualquier otro pueblo) a la educación formal fue contundente: implica ineludiblemente el respeto, la valoración, el reconocimiento y el aprecio a su cultura ancestral, a su historia vivida, la cual contiene sus luchas y sus memorias, y se concreta en su modo de vida y en la esperanza por el futuro. Con esto corroboramos exactamente lo que Limón (2007, 2010) ha entendido por conocimientos culturales. En este sentido, su implementación como exigencia legítima entre los chuj consistiría en un franco hecho intercultural, crítico, ético, transformador.

La enseñanza de los conocimientos culturales en la educación formal no debe ser una consigna imposible; por el contrario debe consistir en una propuesta asequible, con un formato de exposición equilibrado y que se vaya construyendo paulatinamente con el concurso de todos los actores implicados; que garantice siempre el aprecio y respeto al modo de vida de los chuj; que respete la convicción por el devenir histórico de su pueblo como inspiración del futuro, para que esto promueva una actitud reflexiva y por lo tanto transformadora.

Los chuj tuvieron una experiencia histórica durante la época del refugio (1982-1996), de participación activa en un proceso educativo que incorporaba elementos culturales; en ese tiempo algunos de ellos fueron promotores educativos en sus campamentos, y su experiencia debe establecerse como un punto de referencia primordial, puesto que puede aportar estrategias puntuales implementadas en un tipo de educación distinta a la vigente.

La relevancia que tuvieron los promotores educativos durante aquella época es evidente. Su destacada participación en la enseñanza y la implementación de técnicas y estrategias interesantes en la transmisión del conocimiento cultural los continúa ubicando como un referente inmediato de

quienes pueden ofrecer elementos metodológicos que conduzcan y apliquen a una educación intercultural entre los chuj.

Es generalizado al interior de las comunidades de estudio el reconocimiento de la importancia de los antiguos promotores educativos debido a su experiencia pedagógica, pero igualmente se identifica que para una educación intercultural es fundamental el aporte de los ancianos, de los adultos o padres y madres de familia, de los niños mismos, de la comunidad. Sin dejar de lado que la colaboración de los chuj va acompañada de una exigencia de la transformación institucional como vía para mejores condiciones de vida.

Para hablar de una verdadera educación intercultural entre los chuj en los términos que se plantea, deberían además existir condiciones que son fundamentales e inexorables como: transformar el sistema educativo, para que en primera instancia permita la formación de profesores capacitados para ejercer en contextos culturales diversos; la disposición institucional para la elaboración de un plan de estudios desde los conocimientos culturales; y, que su ejecución permita la generación de condiciones socioculturales, políticas y económicas más favorables. Pareciera muy lejano pero la dimensión del desafío debe impulsar prácticas comprometidas firmemente con la transformación.

En este sentido nuestro trabajo incluyó la identificación de mecanismos que podrían ir forjando a corto plazo la consolidación futura de una educación intercultural entre los chuj, es decir, prácticas, estrategias, métodos y técnicas puestas al servicio de un proceso educativo que reconozca y respete su cultura; y que les permita condiciones de vida más favorables. Este tema no ha sido expuesto en la presente investigación, por lo que se abordará en trabajos posteriores.

Los retos pendientes son múltiples y con diversas implicaciones, muchos de ellos están interrelacionados entre sí, pero la convicción y el esfuerzo continuo para caminar siempre adelante consisten en la posibilidad de superarlos. La transformación de las condiciones actuales de injusticia e inequidad social y

educativa no cambiará de una forma espontánea, pero confiamos que, como dicen los chuj, “poco a poco las cosas se vayan arreglando” gracias a la potencia contenida en sus ideas, en su resistencia y en sus actitudes constructivas como pueblo.

Finalmente debemos expresar que nuestro acercamiento con la gente del pueblo chuj estuvo orientado en la vivencia y la convivencia, a escuchar con detenimiento su palabra y la sabiduría contenida en ella, que se devela y entreteje como un grito de lucha, resistencia y exigencia por condiciones distintas en favor de la vida. Priorizar su voz, escucharlos y comprenderlos ha sido un regalo de vida. Gracias a ello elaboramos nuestro análisis desde una postura crítica, con el que pretendemos contribuir en la medida de las posibilidades y limitaciones, con el caminar de los pueblos hacia una vida cada vez más digna y justa.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo Rousell, Hilda Berenice (2014) Investigación en la escuela: El sentido de los datos desde la tradición comprensiva. Ed. Díaz de Santos. México. Pp.4-11.
- Anaya, James (2013) Prologo. En: Digesto de jurisprudencia Latinoamericana sobre los derechos de los pueblos indígenas a la participación, la consulta previa y la propiedad comunitaria. María Clara Galvis Patiño y Ángela María Ramírez Rincón. Fundación para el debido proceso. Washington D. C. 258p.
- Ahuja Sánchez, Raquel, *et al.* (2004). Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural y Bilingüe en México. México: SEP-CGEIB. 73p.
- Aylwin, José y Leonardo Tamburini (2014) Convenio 169 de la OIT. Los desafíos de su implementación en América Latina a 25 años de su aprobación. El Grupo de Trabajo Sobre Asuntos Indígenas, AWGIA. Copenhague, Dinamarca. 183p.
- Balcazar, E. Fabricio (2003) "*Investigación acción participativa (iap): aspectos conceptuales y dificultades de implementación*". En: Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Año IV-N° I/II (7/8). Pp. 59-77.
- Balderas Gutiérrez, Ivonne (2013) "*Investigación cualitativa. Características y recursos*". En: Revista Caribeña de Ciencias Sociales, agosto, en <http://caribeña.eumed.net/investigacion-cualitativa/>
- Baronnet, Bruno (2011) La educación en los campamentos de refugiados guatemaltecos en México. Ponencia presentada en II Congreso de Etnología y Antropología Social, UMSNH, Morelia, Michoacán, 19-21 de septiembre.
- Bauerchse- Barbosa, Regina Coord. (s/a) Guía de sistematización. FORTALECE.

Cooperación técnica alemana.

Benenson House, Peter (2014) La larga lucha de los pueblos indígenas de América en defensa de sus derechos. Amnistía internacional, Centro de lenguas de amnistía Internacional. Madrid, España. 39p.

Bonilla Casto Elsy y Penelope Rodriguez Sehk (1997) Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ediciones Uniandes. 3ª ed. Santa fé de Bogotá. Pp. 80-85.

Castillo, Miguel Ángel (2000) "*Frontera sur y migraciones*". En: Migración internacional en la frontera sur de México. Boletín editado por el Consejo Nacional de Población, año 4, núm. 12. México. Pp. 1-16.

Castillo Ramírez, Guillermo (2013) "*Las representaciones de los grupos indígenas y el concepto de nación en Forjando Patria de Manuel Gamio*". En: Rev. Cuicuilco. Vol. 20. Núm. 56, enero-abril. Pp. 11-34.

Chiodi, F. comp. (1990) La educación indígena en América Latina. Abya-Yala-UNESCO-OREALC. Quito-Santiago de Chile. Pp. 9-155.

Coll, Agustí Nicolau (2001) Propuestas para una diversidad cultural intercultural en la era de la globalización. (Ponencia presentada en la Asamblea Mundial de la Alianza para un Mundo Responsable y Solidario). Lille.

Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, 1989. (Última consulta: 2015 febrero 13) <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang--es/index.htm>

Creswell, John W. (1998) Investigación Cualitativa y Diseño de la Investigación. Elección entre cinco tradiciones. SAGE publicaciones. 3ª ed. pp. 15-28.

Dietz, Gunter, *et. al* [ed] (2007) Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador. Pp. 7-23.

Escalante Betancourt, Yuri (2009) Derechos de los pueblos indígenas y discriminación étnica o racial. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Cuadernos de la Igualdad. Núm. 11. México. 63p.

Fábregas Puig, Andrés (2009) "*El espíritu del mundo en el corazón de Chiapas*". En: EZLN Balance a 15 años del levantamiento. Rev. Ecofronteras. El Colegio de la Frontera Sur. No. 36 mayo-agosto. Pp. 14-16.

Fals Borda, Orlando (1990) "*El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas*". En: Revista Nueva Sociedad, No. 107 mayo-junio pp.83-91.

------(1987) Ciencia propia y colonialismo intelectual. Carlos Valencia Editores. Bogotá, Colombia. Pp. 15-65.

------(1980) La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En: La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollo. María Cristina Salazar (Coord.). Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Universidad Nacional de Colombia. Pp. 51-80.

Fernández, Araceli Haydée (2005a) "*Reseña de Metodología cualitativa en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis*". En: Praxis Educativa, núm, 9. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Pp. 107-118.

Fernández Enguita, Mariano (2001) La educación interculturalidad en la sociedad multicultural. En: Educar en tiempos inciertos. Morata. 4ª Edición. Madrid, España. Pp. 49-55.

Fernández, José Manuel (1993) "*Integración social de los refugiados guatemaltecos en México y perspectivas de retorno*". En: Cuadernos de

trabajo social. Núm. 4-5. Universidad Complutense de Madrid. España. Pp. 27-41.

Fornet- Betancourt, Raúl (2004) Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de la Interculturalidad. Consorcio Intercultural. México

Freyermuth Enciso, Gabriela y Nancy Godfrey (2006) Refugiados guatemaltecos en México. La vida en un continuo estado de emergencia. Gobierno del Estado de Chiapas. Instituto Chiapaneco de Cultura. México. 112p.

Fuller, Norma (2002) Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en El Ecuador. En: Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. Lima. Pp. 115-142.

Gamio, Manuel (1916) Forjando Patria (pro nacionalismo). Porrúa. México. Pp. 3-48.

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. Disponible en: http://afehc-historia-centroamericana.org/index.php?action=fi_aff&id=2587

Gasché, Jorge (2010) De hablar de la educación intercultural a hacerla. Mundo amazónico. Instituto de investigaciones de la Amazonía peruana. Vol. 1. Pp. 111-134. Disponible en: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414/13865>

------(2008) La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En: Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. María Bertely, Jorge Gasché, Rossana Podestá. (coords.). Abya-Yala-CIESAS, Quito. Ecuador. Pp. 367-401.

González Figueroa, Gerardo Alberto (2009) "*Contexto del EZLN a 15 y 25 años*". En: EZLN Balance a 15 años del levantamiento. Rev. Ecofronteras. El Colegio de la Frontera Sur. No. 36 mayo-agosto. Pp. 2-4

González, Terreros María Isabel (2011) Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador. Universidad Autónoma de México, Posgrado de Estudios Latinoamericanos, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. México, D. F. 130p.

Gutiérrez Narváez, Raúl (2006) "*Impactos del zapatismo en la escuela: Análisis de la dinámica educativa indígena en Chiapas (1994-2004)*". En: Limar. Estudios sociales y humanísticos. Junio, vol. IV, número 001. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, San Cristóbal de las Casas. México. Pp. 92-111.

Hernández Castillo, Rosalba Aída (2001) La otra frontera: identidades múltiples en el Chiapas poscolonial, Porrúa. México. Pp. 6-33.

----- (1998) "*Indigenismo y desarrollo en la frontera sur chiapaneca*". En: Rev. Comercio Exterior, vol. 48, núm. 5, mayo. Pp. 396-409.

----- (1994) "*Identidades colectivas en los márgenes de la nación: etnicidad y cambio religioso entre los mames de Chiapas*". En: Nueva Antropología. Vol. XII, Núm. 45. México, D. F. Pp. 83-105.

----- (1989) "*Del tzolkin a la atalaya: los cambios en la religiosidad en una comunidad chuj-k'anjobal de Chiapas*". En: Religión y sociedad en el sureste de México. Vol. II. Cuadernos de la Casa Chata 162. México. Pp. 123-224.

Hernández-Díaz, Jorge (2003) ¿La educación indígena es una educación bilingüe?. En: Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México. Fondo Editorial de la Unidad de Proyectos

Estratégicos. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. México. Pp. 41-62.

Hopenhayn, Martín *et al.* (2006) Los pueblos indígenas y afrodescendientes en el nuevo milenio. Comisión Económica Para América Latina y el Caribe. Serie políticas sociales. División de Desarrollo Social. Núm. 118. Santiago de Chile. 60p.

Jiménez Navarro, Yolanda (2011) "*Los "enunciados" de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México*". En: *Revista Desacatos*, Núm. 35, enero-abril, pp. 149-162.

Kauffer, Edith (2005) "*Refugiados guatemaltecos y conformación de la frontera sur de Chiapas en los años ochenta*". En: *Fronteras de Istmo. Fronteras y sociedades entre el sur de México y América Central*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. México. Pp. 163-170

Korsbaek, Leif y Miguel Ángel Sámano Rentería (2007) "*El indigenismo en México: Antecedentes y actualidad*". En: Ra Ximhai. *Revista de sociedad, cultura y desarrollo Sustentable*. Vol. 3, Núm. 1, enero-abril. Universidad Autónoma Indígena de México. México. Pp. 195-224.

Limón Aguirre, Fernando (2013) Tensiones entre la educación escolar y la formación cultural en comunidades chujes. En: *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. Gabriel Ascencio Franco (Coord.). PROIMSE, IIA, UNAM. México. Pp. 127-138.

----- (2011) "*Representaciones sociales de la educación escolar entre los chuj mexicanos*". En: *Revista Pueblos y Fronteras Digital*. Vol. 6, núm. 12, diciembre-mayo. Universidad Autónoma de México, México. Pp. 133-166.

----- (2010) *Conocimiento cultural y existencia entre los Chuj*. Comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas. México. 175p.

------(2009) Historia chuj a contrapelo. Huellas de un pueblo con memoria. Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas, y El Colegio de la Frontera Sur. México. 190p.

------(2008) *“Ciudadanía del pueblo chuj en México. Una dialéctica negativa de identidades”*. En: Multiculturalismo, derechos humanos y pueblos indígenas. Rev. Alteridades. Universidad Autónoma Metropolitana. Año 18, núm. 35, enero-junio. México. Pp. 85-98.

------(2007) Chuj. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). México. 55p.

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. Pp. 2-26.

López Rivas, Griselda (2010) Aproximación a la educación básica intercultural entre los chuj de Chiapas. Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Ciencias Sociales. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Pp. 29-39.

Luján Ponce, Noemí (2008) Lo cualitativo como estrategia de investigación: Apuntes y reflexiones. En: Comboni, S.; J.M. Juárez; P. Mejía. El arte de investigar. México: UAM-X. pp. 213-231.

Martínez Cuervo, Jessica (2008) La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía peruana. En: Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador. pp. 255-358.

Meyer, Lorenzo (2000) Los caciques: ayer, hoy ¿y mañana?. Letras libres. Convivio. Diciembre. México. Pp. 36-40.

Morales Ayma, Evo (2011) *Abya Yala somos todos*. En: *Abya Yala una visión indígena*. Colectivo de autores. Prensa Latina. Instituto Cubano del Libro, Ciencias Sociales. La Habana, Cuba. Pp. 7-50.

Moore, Donald (1997) *Remapping Resistance. Ground for Struggle and the Politics of Place*. En: *Geographies of Resistance*. Pile, Steve y Michael Keith (editores). Londres, pp.16-36.

Ortí, Alfonso (1999) *La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social*. En: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Eds.). Editorial Síntesis, S. A. Madrid, España. Pp. 85-95.

Ortiz, Marisela y Beatriz Borjas (2008) *“La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular”*. En: *Espacio abierto*. Asociación venezolana de Sociología. Vol. 17, núm. 4, octubre-diciembre. Pp. 615-627.

París Pombo, María Dolores (2007) *“El indigenismo cardenista y la renovación de la clase política chiapaneca (1936-1940)”*. En: *Tierra y población en el Chiapas Decimonónico*. Revista Pueblos y Fronteras Digital. Núm. 3. México. Pp. 1-31.

Periódico Oficial del Estado de Chiapas, tomo LI, núm. 16, 18 de abril de 1934. Tuxtla Gutiérrez.

Piedrasanta Herrera, Ruth (2014) *“La frontera del noroccidente guatemalteco: de su emergencia a las dinámicas globales”*. En: *Más que una línea: historia y dinámicas en la frontera Guatemala- México*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Cuadernos, octubre, núm. 7. Pp. 10-16.

------(2009) *Los chuj. Unidad y rupturas en su espacio*. ARMAR Editores. Guatemala. Pp. 7-35.

- Pohlenz, Juan (1985) *“La conformación de la frontera entre México y Guatemala. El caso de Nuevo Huixtán en la Selva chiapaneca”*. La formación histórica de la frontera sur. Andrés Fábregas, *et al.* CIESAS sureste. Cuadernos de la casa Chata, núm. 124, México. Pp. 23-123.
- Rehaag, Irmgard (2010) *“La perspectiva intercultural en la educación”*. En: El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual. Núm. 160. Marzo-abril. Pp. 75-83.
- Rodríguez Mir, Javier (2008) *“Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado”*. En: Gazeta de Antropología. Núm. 24. Artículo 37. Octubre. Madrid. Pp. 1-19.
- Rojas Guerra, José María (2009) *“La construcción de la Investigación Acción Participante: Una exploración en la obra del autor”*. En: Análisis político, Núm. 67 septiembre-diciembre. Pp. 224-234.
- Rodas Núñez, Isabel (2014) *“Las colonizaciones y la frontera nacional en la selva petenera, Guatemala”*. En: Más que una línea: historia y dinámicas en la frontera Guatemala- México. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Cuadernos, octubre, núm. 7. Pp. 7-16.
- Ruíz Lagier, Verónica (2011) Los Promotores de educación como actores claves en la educación comunitaria. El caso de los chujes, kanjobales y acatekos de origen guatemalteco en Chiapas, México. Ponencia presentada en el VII Foro Latinoamericano de Educación Intercultural, Migración y Vida Escolar. En Cuetzalan, Puebla, organizado por educación a Contracorriente, A. C. el 26 y 27 de noviembre.
- Ruvalcaba, Jesús (2008) *Ética, compromiso y metodología: el fundamento de las Ciencias Sociales. La recopilación de datos y el trabajo de campo*, CIESAS México, pp. 115-150.

Sámano Rentería, Miguel Ángel (2011) El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): Un análisis. 141p. [Fecha de consulta: 2015 febrero 17] <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1333/10.pdf>

Schmelkes del Valle, Silvia. *Et al.* (2007) Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. México. 73p.

Schwartz Howard, Jerry Jacobs (2003) Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. Trillas. México. Pp. 37-60.

Scribano, Adrián (2001) "*Investigación cualitativa y textualidad. La interpretación como práctica sociológica*". En: Rev. Cinta de Moebio, N° 11, septiembre. Facultad de ciencias sociales, universidad de Chile.

Sepúlveda, César (1958) "*Historia y problemas de los límites de México*". En: Historia mexicana. Vol. VIII, Núm. 1, julio-septiembre. México. Pp. 145-174.

Silvestre, Sabino Fernanda, Coord. (2010) La UNESCO en Guatemala. Una historia de 60 años de cooperación 1950-2010. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ciudad de Guatemala.

Stavenhagen, Rodolfo (2010) Hacia la ciudadanía multicultural: la lucha por los derechos indígenas. En: Los grandes problemas de México. Desigualdad social. Tomo V. Fernando Cortés y Orlandina de Olivera (coords.). El Colegio de México. Pp. 417- 446.

Taylor, S.J, R. Bogdan (1994) Introducción a los métodos cualitativos. 2ª reimpresión, Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona, España. 343p.

Torras Conangla, Rosa (2014) Dinámicas migratorias en la frontera México-Guatemala. En: Más que una línea: historia y dinámicas en la frontera Guatemala- México. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Cuadernos, octubre, núm. 7. Pp. 4-7.

Vela Peón, Fortino (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En: Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. María Luisa Tarrés (Coord.). FLACSO. México. Pp. 63-95.

Viaña, Jorge. *Et al.* (2010) Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia. Pp. 75-96.

Walsh, Catherine (2003) ¿Qué saber, qué hacer y cómo ver?. Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde América Andina. En: Estudios culturales latinoamericanos. Retos desde y sobre la región Andina. Catherine Walsh ed. Universidad Andina Simón Bolívar. Abya Yala. Ecuador. Pp. 11-31.

----- (2001) "*Interculturalidad, políticas y significados conflictivos*". En: Nueva Sociedad. 165. Enero-Febrero. Pp.121-133.

----- (s/a) Desde: Abya Yala, Temas de Interculturalidad Crítica. Universidad de la Tierra. Editorial Cideci Unitierra. México. 133p.

Williamson, C. Guillermo (2002) Investigación acción participativa intercultural en comunidades educacionales y locales. Universidad de la frontera, Facultad de educación y humanidades, departamento de educación. Fundación desarrollo educacional la Araucanía. Temuco, Chile. Pp. 3-26.

ANEXOS

ANEXO 1.

ENTREVISTA EN ESPAÑOL

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Comunidad: _____ Hijos en la escuela: (Si) (NO)

1. Se acuerda usted ¿cómo era la educación antes allá en Guatemala?
2. Y durante la época del refugio ¿cómo lo pasaron la educación ahí?
3. Ahora ya aquí en su comunidad actualmente ¿cómo lo ve usted la educación?
4. ¿Le gustaría que se enseñara su cultura en la escuela?
5. ¿Por qué?
6. ¿Por qué estaría bueno que se enseñara ahí?
7. ¿Cuál sería su fallo si se enseñara la cultura dentro de la escuela?
8. ¿Cómo se le podría hacer *pue'* para levantar otra vez su cultura?
9. ¿Qué se debe tomar en cuenta para enseñar bien la cultura en la escuela?
 - ¿Cómo piensa usted que se le puede hacer?
 - ¿Cuándo se debe enseñar?
 - ¿Dónde se puede enseñar?
 - ¿Dónde se debe enseñar?
 - ¿Quién piensa usted que debería enseñarlo ese?
 - ¿Para quién va a ser esa enseñanza?
10. ¿Habría algún otro modo para enseñar la cultura?
 - ¿Cuál?
11. ¿Dónde se deben enseñar los conocimientos de su cultura en la escuela, en la casa o en la comunidad?
12. ¿Tas ab'í?/ ¿Cómo se llama usted?
13. ¿Jantak ab'ilal?/ ¿Cuántos años tiene?

¡Yujwal Dios!
¡Gracias!

ANEXO 2.

ENTREVISTA EN CHUJ

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Comunidad: _____ Hijos en la escuela: (Si) (NO)

1. **¿Tas b'eyb'alil ojtak?/** ¿Qué cosas de la cultura conoces?
2. **¿Tas yuj sb'ó heb'?** ¿Por qué lo practican?
3. **¿Wach'am xch'oxchhaj t'a heb' unin t'a escuela?/** ¿Será que es bueno que a los niños se les enseñe en la escuela?
4. **¿Tokwal ay juntzantik xch'oxchhaj t'a escuela ha' na'ani?/** ¿Algo de esto se les está enseñando a los niños en la escuela?
5. **¿Wach'am at'a escuela chi xch'oxchhaj ha'na'ani ma ma'ay?/** ¿Está bien que se enseñe en la escuela o en otro espacio?
6. **¿Tas wach kutani sek sb'ó juntik ma tz'alchaj eli?/** ¿Qué podemos hacer para que esto se practique o que se comente?
7. **¿Tas tz'aj xch'oxchhaj anima t'a pekti' t'a Guatemala?/** ¿Cómo se enseñaba en la escuela a la gente en Guatemala?
8. **¿Tas ix ajxch'oxchhaj heb' unin t'a yik st tiempo al refugio?/** ¿Cómo se le enseñaba a los niños en el tiempo del refugio?
9. **¿Tas wach yutaj xch'oxchhaj heb' unin t'ako k'ual tik na'ik t'a escuela?/** ¿Cómo se les está enseñando a los niños actualmente en la escuela?
10. **T'a ay juntzantik ku'uj ¿tas wach k'ó k'anani ko b'o'ani hana tom ay swachalil t'ayon ma xchukal?/** Si entendemos estos elementos ¿cómo podríamos ocuparlos para enseñar cuál es lo bueno y cuál es lo malo que nos da a nosotros?
11. **¿Tas ab'í?/** ¿Cómo se llama usted?
12. **¿Jantak ab'ilal?/** ¿Cuántos años tiene?

¡Yujwal Dios!
¡Gracias!

ANEXO 3.



NORMAS EDITORIALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TESIS

Con el objetivo de asegurar la calidad de la presentación que merecen los contenidos producto de la investigación y revisión que se realiza en El Colegio de la Frontera Sur, todas las tesis deben seguir las normas editoriales señaladas a continuación. Agradeceremos que se asegure que el documento reúne estas normas. Previo a la entrega a los miembros del jurado, se deberá entregar el documento en formato Word a la Coordinación de Posgrado de la Unidad para la verificación del cumplimiento en forma de estas normas editoriales. Los documentos que no cumplan con las normas serán devueltos para edición.

Generales

a. Presentación

- Una vez aprobada la tesis, deberán entregarse dos ejemplares impresos en la Coordinación de Posgrado, con la portadilla firmada por las/los integrantes del consejo tutelar. La versión electrónica (en formato PDF) deberá seguir las *Normas para Tesis Electrónicas*, y enviarse a los correos de la Coordinación de Posgrado en la Unidad y del Sistema de Información Bibliotecario de ECOSUR (SIBE) etesis_sibe@ecosur.mx.
- La versión impresa deberá ser en hojas de papel reciclado blanco (75 g/m²) tamaño carta (216 mm por 279 mm). La encuadernación de la tesis deberá ser de pasta suave, cubierta negra y letras doradas. La carátula de la tesis debe ser escrita con letras tipo "Times New Roman", con márgenes superior e inferior de 2.5 cm, con todos los textos centrados y apegada al siguiente formato (ver plantilla en anexo 18):
 - a) Deberá tener impreso el logotipo de ECOSUR arriba hacia la izquierda, y el título de "El Colegio de la Frontera Sur", centrado, en tamaño 24 puntos.
 - b) El título de la tesis deberá estar centrado a 10 cm del margen superior y será en tamaño 18 puntos con doble espacio entre cada palabra.
 - c) La palabra "tesis" irá a 10 cm del margen inferior, centrada, en tamaño 14 puntos, escrita con mayúsculas. Inmediatamente abajo se escribirá: "presentada como requisito parcial para optar al grado de", e inmediatamente debajo de esta línea "Doctor/a en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable" y la orientación precedida de la frase "Con orientación en XXXX" en tamaño 12 puntos, con una línea de espacio escribir "por", en tamaño 14 puntos.

d) El nombre completo de quien sustenta, empezando por el o los nombres, seguido de los apellidos, irá a 6.5 cm del margen inferior, en tamaño 18 puntos.

e) El año de la presentación del examen deberá estar a 2.5 cm del margen inferior, en tamaño 14 puntos.

- La escritura debe ser clara y precisa; usar voz activa y primera persona en plural cuando sea apropiado.
- El número de páginas no tiene límite, el interlineado debe ser a 1.5 espacios y los márgenes de 2.5 cm todos los lados de la hoja y deben ser numeradas en la esquina inferior derecha.
- Usar letra tipo Arial tamaño 12, también para títulos, evitar el uso de subrayado. Los nombres científicos deberán estar en cursiva (por ejemplo, *Homo sapiens*). Evitar el uso de cursivas y negritas para destacar palabras o frases; usar la negrita sólo para títulos y subtítulos.

b. Números, numerales y unidades

- Escribir con palabras los números del uno al nueve (por ejemplo, cinco polluelos), a menos que los números correspondan a una medida (por ejemplo, 7 mm, 6 meses, 2 min), para números mayores a nueve usar numerales (por ejemplo, 15 comunidades, 12 meses, 150 plantas). Si un número está en serie, con por lo menos una cifra mayor que 10, usar numerales (por ejemplo, 7 machos y 15 hembras).
- Los decimales serán marcados con punto (.) y usar de preferencia hasta dos dígitos, a menos que el trabajo requiere mayor número de cifras significativas (p. ej. $P < 0.001$). Separar los miles con coma (,) por ejemplo 1,000.
- Al escribir una serie de números de una misma categoría, utilizar el mismo número de posiciones decimales; ejemplo: 1.00, 2.45, 3.50 (es correcto); 1, 2.45, 3.5 (es incorrecto).
- Para el caso de porcentajes usar 50 % y no 50 por ciento. Dejar un espacio entre el número y el símbolo %.
- Las unidades de peso y medida así como las unidades físicas que se citen en los trabajos, deben corresponder al Sistema Internacional de Unidades (SI).
- Para los símbolos o abreviaturas se recomiendan las minúsculas; algunas excepciones son: la K de la unidad Kelvin de temperatura y la A de la unidad de corriente eléctrica, el amperio. Ningún símbolo deberá ir seguido de un punto (.), a menos que sea el final de una oración. Ningún símbolo deberá expresarse como plural; todos los símbolos serán singulares (kg, m, mg). Los números deberán ir seguidos del símbolo de la unidad de medida y se mantendrá un espacio entre ellos (100 m, 3 mol, 50 ml); litro se abrevia l, no lt; gramo se abrevia g, no gr. Para consultar el Sistema Internacional de Unidades, se recomienda visitar http://www.bipm.org/utis/common/pdf/si_brochure_8_en.pdf

c. Abreviaciones definidas por el autor o autora

Deberán ser escritas completas la primera vez que se usan en el texto, y la abreviatura entre paréntesis. Por ejemplo, Género en el Desarrollo (GED); Bosque Mesófilo de Montaña (BMM); etc. En caso de utilizar términos especializados, definalos con claridad y use su abreviatura siempre que sea repetitivo. Si se mencionará una ocasión por página, puede usarse el nombre completo.

- Cuando el estudio incluye organismos, proporcionar los nombres científicos de acuerdo con las normas de los códigos internacionales vigentes

d. Tipos de formato

Se aceptan dos tipos de tesis, la tesis **no-monográfica** y la tesis **monográfica**. La organización de la tesis **no-monográfica** se basa en capítulos conformados por el o los artículos derivados de la investigación. La tesis **monográfica** mantiene la organización típica o tradicional. A continuación, se describen las características de cada tipo de formato.

La tesis **no-monográfica** deberá incluir las siguientes partes

- Portada.
- Portadilla con todas las firmas de revisores
- Dedicatoria y agradecimientos.
- Tabla de contenido.
- Resumen y palabras clave
- Capítulo introductorio o introducción.
- Artículo, capítulo de libro o libro (no debe ser de difusión o divulgación), enviado para su publicación*.
- Capítulo final a manera de conclusiones.
- Literatura citada (en la introducción y en el capítulo final).
- Anexos

Podrá incluirse el artículo, capítulo de libro o libro, en el idioma que se aceptó a publicación, al igual que el capítulo de libro o libro sometido, pero las demás partes de la tesis deberán redactarse en idioma español.

*El formato podrá ser el mismo con el que se sometió antes de ser publicado, o bien, el formato utilizado para toda la tesis y que se describe en esta norma. No deben incluirse en el formato de la publicación. En caso de que la editorial no permita el autoarchivo del *pre-print* en repositorios de acceso abierto, el SIBE solo registrará la tesis en el Catálogo electrónico, con el resumen y la tabla de contenido.

La tesis **monográfica** deberá incluir las siguientes partes:

- Portada
- Portadilla con todas las firmas de revisores
- Dedicatoria y agradecimientos
- Tabla de contenido
- Resumen y palabras clave
- Introducción
- Antecedentes o estado del conocimiento
- Justificación
- Pregunta de investigación
- Hipótesis supuestos o argumentos que guían el estudio
- Objetivos
- Métodos

- Resultados
- Discusión
- Conclusiones
- Literatura citada
- Anexos

A manera de anexo, deberá incluirse el artículo, capítulo de libro o libro (no deber de difusión o divulgación) derivado de la tesis, enviado para su publicación.

d. Partes de la tesis en detalle

Portada y título

- Para la portada deberá emplearse la plantilla del anexo 18. Si decide utilizar la plantilla con imagen integrada, ésta debe ser nítida, de buena calidad y resolución.
- El título deberá sintetizar el tema; ser informativo y corto con un máximo de 20 palabras o 150 caracteres.

Portadilla

- Firmada por todos los miembros del Consejo Tutelar, así como por todas las personas que funjan como sinodales adicionales y sinodal suplente, al menos un ejemplar deberá considerar las firmas originales. Anexo 19.

Resumen y palabras clave

- El resumen (máximo 300 palabras) deberá presentar brevemente los objetivos, métodos y los principales resultados o hallazgos encontrados. Evitar incluir citas bibliográficas.
- Deberán incluirse cinco palabras clave diferentes a las usadas en el título. Cada palabra es una entrada para categorizar, indexar y realizar búsquedas bibliográficas.

Capítulo introductorio o introducción.

- Para las tesis no-monográficas, deberá presentar una síntesis de los antecedentes más importantes que fundamentan la(s) pregunta(s) de investigación, hipótesis y el(los) propósito(s) de la investigación. También indicar la estructura y organización del documento.
- En las tesis monográficas deberá incluir el planteamiento de la pregunta de investigación, una identificación concisa del objeto de estudio, cuando sea el caso, una demarcación geográfica y temporal y el significado de los principales conceptos utilizados.

Antecedentes o estado del conocimiento

- Los antecedentes serán una revisión de literatura que represente la integración y síntesis de la información sobre el problema investigado y una revisión teórica de los principales conceptos utilizados.
- Es fundamental explicar el marco teórico o estado del arte de la investigación y debe estar apoyado con referencias.

Justificación

- Presentar los motivos por los cuales se realizó el estudio y su contribución a la problemática planteada.

Pregunta de investigación

- Plantear la pregunta o problema que se investigó en la tesis. Debe estar en coherencia con lo planteado en los antecedentes y la justificación.

Hipótesis

- Dependiendo del método de investigación, algunas tesis llevan hipótesis, que fueron sometidas a prueba, mientras que otros no formularon una hipótesis *a priori* y lo que hicieron fue plantear los argumentos que guiaron la investigación.
- La(s) hipótesis debe(n) estar fundamentada(s) en los antecedentes o estado del conocimiento.
- Se sugiere que esté(n) alineada(s) o acoplada(s) con la(s) pregunta(s) de investigación.
- Puede utilizarse la forma condicional (Si entonces) o la aseveración que se someterá a prueba (El tratamiento ... afecta el rendimiento ...)
- Si el trabajo de investigación no identificó una hipótesis *a priori* deberá indicarse y explicarse.

Objetivos

- Presentar el objetivo general y los específicos.
- Deben estar fundamentados en los antecedentes o estado del conocimiento y se recomienda que estén acoplados o alineados con la(s) pregunta(s) de investigación y la(s) hipótesis.

Métodos

- Esta sección también puede llamarse “Materiales y Métodos” o “Metodología”.
- Incluir suficiente información para que otra persona pueda visualizar cómo se realizó la investigación. Proporcionar una descripción clara de las variables de estudio.
- Los procedimientos matemáticos, diseño experimental, métodos estadísticos, estrategias de levantamiento de información y muestreo y técnicas cualitativas (en su caso) deberán describirse en detalle, junto con las herramientas analíticas utilizadas.
- Cuando sea el caso, mencionar los fármacos o productos químicos empleados, incluyendo sus nombres genéricos, dosis y vías de administración. Si en la investigación se utiliza un producto comercial debe mencionar marca y proveedor.
- Mencionar la paquetería de cómputo o software empleado (incluir título, año, editorial y número de la versión).
- Si requirió de permisos oficiales para la toma de muestras o recolecta de ejemplares, consentimiento informado o dictamen, mencionar el o los

números de permisos oficiales correspondientes. En caso del uso de bases de datos indicar de dónde se obtuvieron.

Resultados

- Los cuadros deberán estar numerados en el orden en el cual son mencionados en el texto y deben ser autoexplicativos. El encabezado deberá ser completo pero breve y conciso. Cada columna deberá contar con su encabezado. La descripción de las abreviaciones en el encabezado del cuadro y las notas deben aparecer al pie del cuadro. No repita el mismo material en figuras y cuadros. Omita líneas verticales y de preferencia use solo tres líneas horizontales, entre las dos líneas superiores irán encabezados de columnas y la tercera cierra el cuadro en la parte inferior.
- Por figuras entendemos gráficas, ilustraciones, modelos, dibujos, imágenes, mapas y fotografías. Las figuras deberán estar numeradas en el orden con que son mencionadas en el texto. Incluya una leyenda corta y descriptiva abajo de cada figura. Las fotografías de organismos y hábitat contribuyen a hacer más atractivo la tesis y son bienvenidas, pero deben ser justificadas y deben evitarse las imágenes con fines decorativos.
- Todos los cuadros y figuras deben ser mencionados en el texto y presentados o discutidos, de preferencia en la misma página o en la siguiente.

Discusión

- Consiste en la interpretación de los resultados obtenidos y su relación con el estado del conocimiento en el tema, se contrastarán con aquellos presentados en la literatura pertinente, enfatizando las aportaciones particulares de la investigación. Se deben señalar las implicaciones de los resultados, aplicaciones y las limitaciones

Conclusiones o capítulo final

- Se deberá hacer una síntesis de los resultados obtenidos, sus implicaciones y la manera en que avanzan el conocimiento o contribuyen a la solución de la problemática. Se podrán plantear las preguntas que surgen a la luz de los resultados de la investigación.
- Se redactarán juicios respecto a los objetivos e hipótesis de la investigación y los resultados encontrados.

Literatura citada

Para citar en el texto las fuentes consultadas, así como para la elaboración de la lista de literatura citada, se utilizará el sistema "NOMBRE-AÑO" del Consejo de Editores en Ciencia (Council of Science Editors, CSE). Este estilo consiste en citar el apellido del o los autores seguido del año de la publicación en el texto. La lista de citas al final no va numerada y aparece en orden alfabético por autor y año. Cuando se tienen múltiples citas de un mismo autor o de autores en la misma secuencia co-autoral se ordenan cronológicamente. Para conocer los detalles de este sistema, se recomienda consultar el manual correspondiente en la biblioteca o en <http://www.scientificstyleandformat.org/Home.html>

- Cuando se usan citas textuales deberán ir entrecomilladas, colocando al final la autoría, el año y la página. La detección de cualquier párrafo, figura, cuadro, entre otros, en copia textual que no sea citado, será considerado como plagio. Al ser

ésta una falta ética grave, amerita la baja definitiva de la o el estudiante en el programa.

- Las citas de textos de entrevistas deberán colocarse en renglón aparte con sangría a ambos lados, entrecorrida y cursiva. Debido a que el material de una entrevista no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación, no es obligatorio que se cite en la literatura.
- Notas: en general, trate de evitar las notas, si son indispensables numérelas con números arábigos consecutivos en el texto y colóquelas al final del documento (no a pie de página), justo antes de la Literatura Citada. En este caso usar letra Arial 10 a renglón seguido.

A manera de guía breve se presentan las siguientes descripciones y ejemplos acompañados de su correspondiente de cita en el texto.

Artículos en revistas científicas (Journals)

- Los autores siguen el mismo orden en el que aparecen en la publicación original. El año de la publicación va después de los autores. Utilice un punto para separar cada elemento, incluyendo autor(es), año, título del artículo, título de la revista, y volumen. La página inicial y final generalmente siguen al volumen con dos puntos. Si cada volumen consta de varios números, el número correspondiente se anota entre paréntesis después del volumen y luego van los dos puntos y las páginas.
- Los títulos de las revistas generalmente van abreviados de acuerdo a la Lista de Títulos Abreviados del ISSN International Centre. Ver el apéndice 29.1 en Scientific Style and Format para mayor información. Es aceptable no abreviar, pero deberá ser uniforme. O todos los títulos de las revistas van abreviados o todos van completos, sin abreviar.
- Para la cita en texto, use paréntesis con los apellidos de los autores seguidos por el año de la publicación: (Autor(es) Año)

Para artículos con 2 autores, los nombres van separados por coma en la literatura citada y por la palabra “y” en la cita en el texto.

Gurri FD, Moran EF. 2002. Who is interested in commercial agriculture? Subsistence agriculture and salaried work in the city amongst Yucatec Maya from the state of Yucatan. *Cult Agric* 24:42–48

(Gurri y Moran 2002)

Para artículos con 3 a 10 autores, en la lista de referencias se incluyen todos y en la cita en el texto se pone solo el primero seguido por “et al.”

Gutierrez-Roman MI, Holguin-Meléndez F, Bello-Mendoza R, Guillén-Navarro K, Dunn MF, Huerta-Palacios G. 2012. Production of prodigiosin and chitinases by tropical *Serratia marcescens* strains with potential to control plant pathogens. *World J Microbiol Biotechnol* 28: 145-153.

(Gutierrez-Roman et al 2012)

Para artículos con más de 10 autores, se enlistan los primeros 10, seguidos por “et al.” en la literatura citada

Jelks HL, Walsh SJ, Burkhead NM, Contreras-Balderas S, Diaz-Pardo E, Hendrickson DA, Lyons J, Mandrak NE, McCormick F, Nelson JS, et al. 2008. Conservation status of imperiled North American freshwater and Diadromous fishes. *Fisheries* 33(8): 372-407

(Jelks et al. 2008)

Libros

- En la lista de referencias al final, separe la información sobre autor(es), año, título, edición y publicación con puntos. El formato básico es el siguiente:
- Autor(es). Año. Título. Edición. Lugar de publicación: casa editorial. Extensión. Notas.
- La extensión puede incluir información sobre las páginas o tomos y es opcional. Las notas pueden incluir información de interés para el lector, tales como el idioma, URL para trabajos en línea, etc.

Sachs J. 2005. *The end of poverty. How we can make it happen in our lifetime.* London: Penguin Books.

(Sachs 2005)

Organizaciones como autor

[INEGI] Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2014. *Anuario estadístico y geográfico de los Estados Unidos Mexicanos 2013.* Aguascalientes, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

(INEGI 2014)

Capítulos de libros

Alvarez, G. 2005. Tuberculosis y estigma en Chiapas. En: Angeles H, Huicochea L, Saldívar A, Tuñón E. eds. *Actores y realidades en la frontera sur de México.* México: COESPO y ECOSUR, p. 241-257.

(Alvarez 2005)

Disertaciones y Tesis

García-Estrada C. 2006. Comparación de la diversidad, dieta y demografía de las comunidades de murciélagos entre selva mediana y cafetales del sureste de Chiapas. [Tesis de Doctorado] El Colegio de la Frontera Sur, 192 p.

(García-Estrada 2006)

Sitios de Internet y Otros Formatos en Línea

- Las referencias en sitios de internet y otros formatos en línea siguen los mismos principios generales que para las referencias impresas, con la adición de la fecha de la creación o revisión (si está disponible), la fecha de consulta y la dirección URL.

APSnet: plant pathology online. c1994–2005. St Paul (MN): American Phytopathological Association; [consultada 2005 Junio 20]. <http://www.apsnet.org/>.
(APSnet . . . c1994–2005)

Savage E, Ramsay M, White J, Beard S, Lawson H, Hunjan R, Brown D. 2005. Mumps outbreaks across England and Wales in 2004: observational study. *BMJ*. [consultada 2005 Mayo 31]; 330(7500):1119–1120. <http://bmj.bmjournals.com/cgi/reprint/330/7500/1119>.
doi:10.1136/bmj.330.7500.1119.
(Savage et al. 2005)

Brogden KA, Guthmille JM, editors. 2002. Polymicrobial diseases. Washington (DC): ASM Press; [consultada 2014 Febrero 28]. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK2475/>.
(Brogden y Guthmille 2002)

Fogarty M. 2012 Aug 14. Formatting titles on Twitter and Facebook [blog]. Grammar Girl: Quick and Dirty Tips for Better Writing. [consultada 2012 Octubre 19]. <http://grammar.quickanddirtytips.com/formatting-titles-on-twitter-and-facebook.aspx>.

*Aprobado por el Comité de Docencia en febrero de 2001.
Actualización por el Comité de Docencia en enero de 2006.
Actualización por el Comité de Docencia en enero de 2009.
Actualización por el Comité de Docencia en julio de 2011.
Actualización en enero de 2013.
Actualización por el Comité de Docencia en julio de 2015.*

ANEXO 4.

CRITERIOS EDITORIALES DE SINÉCTICA

Todo artículo enviado para su publicación en Sinéctica debe presentar las siguientes características:

- Elaborado en Microsoft Word de Windows o compatible. Carátula que incluya título del artículo (que brinde claridad sobre el contenido o contexto específico), nombre completo del autor, domicilio, número de teléfono y fax, correo electrónico y breve currículum del(os) autor(es).
- Redacción en documento tamaño carta, a espacio y medio, en procesador de textos, con fuente de 12 puntos.
- Resumen del artículo, con un máximo de 200 palabras y señalando los conceptos clave.
- Palabras clave, de tres a cinco (a excepción de las reseñas).
- La extensión debe ser máximo de 22 cuartillas a espacio y medio para artículos de investigación y ensayos, y máximo 8 cuartillas para las reseñas.
- Las palabras en idioma extranjero deben estar escritas en cursivas.
- Las siglas pueden usarse, sin abusar, después de que la primera vez se señale el nombre completo, seguido de la sigla correspondiente entre paréntesis.
- Los cuadros, las tablas y las gráficas deben numerarse, contener título y fuente, en su caso, e insertarse dentro del artículo en el lugar preciso (no se envían por separado).
- Las notas aclaratorias se colocan al final del documento (no a pie de página) con numeración arábiga consecutiva.
- Las referencias y citas deben ordenarse con base en el manual de criterios de la APA (American Psychological Association).