

Sembrando autonomías territoriales en educaciones construidas desde abajo

JORGE GASCHÉ

Es para mí una gran satisfacción comentar un conjunto de trabajos que ilustran los alcances de una propuesta educativa intercultural basada en el método inductivo intercultural (MII) que surge en el Perú y se ha arraigado en México y el Brasil hasta conformar la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin). Estos alcances han ampliado los enfoques iniciales y han cumplido en gran parte con expectativas de origen que, por parecer demasiado ambiciosas, no nos atrevimos a formular entonces. Nuestros colegas en los dos países no se han contentado con la aplicación de nuestra propuesta, sino que se la han apropiado y comienzan a comprenderla en sus dimensiones pedagógicas, cognoscitivas y políticas, a tal punto que se ha tornado productiva entre los actores que la han acogido.

Una adecuada comprensión del MII supone considerar no sólo sus aspectos técnicos sino su valor político a fin de contrarrestar la depreciación de las actividades hortícolas, el éxodo de la juventud y la degradación del régimen alimenticio en las comunidades rurales. La horticultura tradicional, que se objetiva en la milpa, no es considerada en este número temático de *Desacatos* como un modo de cultivo atrasado o “superado” sino, al contrario, frente a la agricultura industrial, depredadora y dependiente de insumos químicos que malogran los suelos y contaminan las aguas, como una alternativa. Como he sostenido en otro texto: los horticultores tradicionales están en la punta del progreso del desarrollo rural, aunque la economía neoliberal y sus apéndices agrotécnicos y agroindustriales no quieran reconocerlo y estén ciegos frente a las consecuencias ecológicas y alimenticias nefastas del sistema que predicán y practican *urbi et orbi*.

Cuando a principios de los años noventa del siglo XX, en el Programa de Formación de Maestros Interculturales y Bilingües de la Amazonía Peruana (Formabiap), en Iquitos, Perú, introdujimos la revaloración de la “chacra” —la milpa en México— y del trabajo hortícola, el terreno no estaba todavía preparado para un debate positivo. Faltaban en los docentes los conocimientos que permitiesen

Building Territorial Autonomies through Education from Below

JORGE GASCHÉ

Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, Iquitos, Perú
jorge.gasche@gmail.com

Desacatos 48,
mayo-agosto 2015, pp. 66-71

argumentar a favor de las ventajas de los sistemas hortícolas. Nos tocó emprender un trabajo pionero y formativo, en primer lugar con los mismos docentes. En este número de *Desacatos* encuentro que esas ideas han progresado y abierto un camino a nuevas alternativas prácticas en México y Brasil, donde autores no incluidos en este número, como Ronald Nigh, han hecho también aportes notables en torno a los huertos escolares.

Pero lo más valioso de este volumen es que en casi todas las contribuciones notamos un esfuerzo por sustentar, ampliar y nutrir nuestra propuesta con nuevas lecturas y aportes teóricos. Como consecuencia de este esfuerzo se han adjuntado nuevas nociones operativas al marco conceptual original —vigilar, cuidar, controlar, comunizar, co-teorizar, códigos en vivo, maestro-acompañante— o se ha retornado a las fuentes teóricas originales que nos inspiraron cuando empezamos a concebir este método, como es el caso de Lev Semiónovich Vygotski y su teoría de la actividad. La verdad es que estas nuevas lecturas y aportes resultan sumamente relevantes y pertinentes cuando en mis exposiciones sobre el MII han quedado implícitos los autores que lo han inspirado y orientado, desde Carlos Marx y Sigmund Freud hasta Klaus Holzkamp, pasando por Norbert Elias, el mismo Vygotski y Alekséi Leontiev, sin olvidar a Leroi-Gourhan y Lévi-Strauss, por nombrar algunos.

Mis exposiciones se dirigían principalmente a un auditorio o lectorado indígena frente al cual los nombres de autores extranjeros no tenían gran significado. Pero ahora que la propuesta se ha convertido en un quehacer universitario, tanto en México como en Brasil, es natural que los responsables académicos busquen sustento en los recursos bibliográficos y nutran con innovadoras propuestas teóricas y metodológicas nuestras discusiones. Al respecto, merece la pena comentar aquí algunas nociones nuevas y aportes acuñados en este número. María Bertely, Stefano Sartorello y Francisco Arcos

plantean la importancia de “vigilar”, “cuidar” y “controlar” el MII y un proyecto que surge *desde abajo* frente a la tendencia etnófaga del Estado, sobre todo, cuando se trabaja no sólo con educadores autónomos sino con docentes oficiales. Creo que tienen razón y recuerdo que algunos factores de debilidad del Formabiap de Iquitos, que lo desviaron de su objetivo pedagógico y político inicial, fueron: 1) no “vigilar” que los docentes indígenas fuesen adecuadamente formados y motivados pedagógica, política y jurídicamente; 2) no “cuidar” la efectiva intercomprensión intercultural y un interaprendizaje no extractivo sino coproducido entre indígenas y no indígenas, y 3) la falta de “control” sobre el efectivo arraigo de los docentes en congruencia con la revaloración de su sociedad, territorio y cultura.

Estas faltas se manifestaron cuando el programa de Iquitos, en la década de 1990, decidió asumir los cursos de profesionalización de maestros en ejercicio pero sin título, y eso con docentes recién contratados y no debidamente formados en el MII, que hablaban según sus rutinas retóricas, sin evaluación crítica de sus discursos dominantes e ignoraban las relaciones de dominación en cuyo marco debía despertarse la motivación para la defensa de la sociedad y cultura oprimidas. Con este descuido general, el esfuerzo inicial de guardar coherencia en todos los niveles del programa se vino abajo. Entonces se dijo: “las puertas están abiertas” —nadie es indispensable, todo se vale— y con ese menosprecio hacia los profesionales que se habían esforzado por adquirir la formación intercultural necesaria se perdió el capital profesional formado en los años anteriores.

Si eso ocurrió en Iquitos y fue la consecuencia de una oferta del Ministerio de Educación —es decir, del Estado— que sedujo a la directiva del programa que ambicionaba abarcar un mayor número de alumnos posible —y se entregó así a la ilusión de un mayor “poder”—, el mismo peligro se enfrenta en México, donde también se nos ha ofrecido masificar nuestra propuesta. Pero quienes la han vigilado,

cuidado y controlado desde sus particulares espacios de enunciación y contextos de vida, como académicos o campesinos, han tenido clara conciencia de que los procesos inducidos son personales, vivenciales y políticamente situados, por lo cual deben ser acompañados. Esta condición del MII prohíbe una masificación que banalizaría, cosificaría y formalizaría contenidos que no son “cosas” —objetos neutros—, sino “valores” anclados en la subjetividad de cada persona, en la colaboración entre académicos *kaxlanes*, educadores indígenas y comunidades; valores que se expresan en la autogestión de un proyecto mancomunado, en los esfuerzos por coproducir conocimiento intercultural, y sobre todo, que se explicitan en el trabajo en la milpa.

La noción de “co-teorizar” de Stefano Sartorlo parece corresponder, en el nivel del discurso y pensamiento, a los principios antes enunciados y a la noción de “comunizar” que María Bertely toma de Holloway. Esto incide también en un nivel material: poner juntos y en común nuestros medios materiales. Ambas nociones aspiran a superar la asimetría entre indígenas y no indígenas resultante de las relaciones de dominación. Si bien las dos intenciones no pretenden anular en absoluto la dominación, son susceptibles de crear situaciones que formulan y equilibran el poder no sólo de los *kaxlanes* sino de sus colaboradores indígenas, y permiten producir conocimientos interculturales que se sitúan fuera de las rutinas diarias de los dominados y los dominantes.



SANDRA RAMOS ▶ San Isidro de la Libertad, Chiapas.

Esto crea antecedentes vivenciales de un futuro no sólo imaginable sino, por ende, posible. Esta posibilidad, hecha realidad, es expresada con nitidez por el campesino ch'ol y educador Francisco Arcos.

El artículo de María Elena Martínez Torres, Rubén Muñoz Martínez, Raúl Gutiérrez Narváez y Sandra Ramos Zamora ilustra el camino algo tortuoso de “cuidado” y “vigilancia” que ha llevado la comunidad San Isidro de la Libertad, del municipio de Zinacantán, para adoptar la propuesta curricular de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y Educadores Independientes (UNEM/EI) que sembró por primera vez el MII en este país —con la colaboración del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)— en y desde Chiapas. Esta adopción fue el resultado de múltiples tensiones y discusiones entre comuneros no zapatistas, zapatistas y afines al zapatismo que, a su vez, han producido sucesivas escisiones comunales hasta que la comunidad mencionada, autónoma del zapatismo, pero afín y producto de una última división, se decidió por el currículum de la UNEM/EI que se está implementando con el apoyo del equipo de la Rediin de Chiapas. Es la demostración de cuánto esfuerzo de concientización, explicación y experimentación debe invertirse en un proceso que convenga finalmente a los comuneros y motive su participación activa.

En el Perú, los egresados del programa encontraban a menudo protestas de los padres de familia cuando querían implementar el método aprendido. Los padres pretendían que las actividades de la chacra no debían enseñarse, eso los niños lo sabían. La enseñanza debía ocurrir en el aula y no en el campo, entre otros argumentos que expresan el peso de la dominación escolar sobre los conocimientos, los valores y los significados indígenas. Hacían valer su visión conformista de la escuela y el maestro tuvo que demostrar que, a pesar del cambio del método, los niños aprendían —y mejor— a leer, escribir y calcular para que los padres finalmente aceptasen la innovación curricular.

Maxim Repetto y Fabiola Carvalho, desde el Brasil, hacen un muy buen resumen de sus experiencias con el MII en sus diferentes pasos, y a propósito de la actividad social, sugieren de manera innovadora analizar la “actividad de aprendizaje” con el mismo método: “El estudio de una actividad de aprendizaje debe permitir la toma de conciencia sobre el significado de la actividad social”. Al trabajar el calendario sacionatural les pareció necesario completar este estudio con un etnomapeo de los territorios, lo que coincide con la noción de “alfabetización territorial” acuñada por María Bertely. Se trata aquí también de una innovación en comparación con nuestra propuesta inicial.

Cabe destacar que todos estos aportes innovadores surgieron de investigaciones vinculadas a un elemento que, en el programa original de Iquitos, era secundario, pero que tanto en México como en el Brasil llamó fuertemente la atención de los docentes responsables de la educación intercultural bilingüe en las instituciones pedagógicas y universidades: las tarjetas de autoaprendizaje o interaprendizaje. Primero, para la elaboración de estas tarjetas, debía investigarse el calendario indígena a fin de ubicar las actividades sociales realizadas por los comuneros, y sobre todo por los niños y niñas, en las temporadas del ciclo anual. En el Brasil, tanto en la Universidad Federal de Roraima (UFRR) como en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), el calendario focalizó mucho la atención de los docentes y estudiantes universitarios y éstos dedicaron mucha energía e ingenio a su elaboración. Algunos produjeron verdaderas obras de arte. Pero en ambas universidades, el currículum intercultural basado en el MII fue tratado después y de manera incipiente, mostrándose en este artículo los interesantes resultados derivados de estas experiencias.

En Chiapas, en contraste, el calendario y las tarjetas se elaboraron en un solo proceso global, gracias a la donación del Premio Bartolomé de Las Casas que don Miguel León Portilla destinó en 2002



SANDRA RAMOS ▶ San Isidro de la Libertad, Chiapas.

a la comunidad tsotsil de La Pimienta, en el municipio de Simojovel, Chiapas. Después de otros proyectos que atendieron los aspectos jurídicos y éticos de nuestra propuesta, en un momento posterior, al cual se refiere Stefano Sartorello, se elaboró el currículum intercultural de primaria. Este currículum, hasta donde sabemos y con sus modificaciones, se está experimentando en escuelas oficiales, autónomas y autónomas de las autónomas —como la escuela de San Isidro de la Libertad— no sólo en Chiapas sino en Oaxaca, Puebla, Michoacán y Yucatán, en el marco de la Rediin. En este caso, a partir de diplomados que se ofrecieron desde 2007 en las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y que se imparten hasta la fecha con los apoyos de la Dirección General de Educación Indígena

(DGEI). Se procedió de la misma manera: primero calendario y después tarjetas. Otras innovaciones que vale la pena mencionar son, primero, que estos materiales están siendo producidos no sólo por medio de la colaboración entre indígenas y no indígenas sino a partir del *interaprendizaje entre indígenas*, y segundo, que fueron diseñados no sólo para el nivel primario sino para educación inicial y preescolar, por medio de imágenes y sin escritura.

Las comunidades que parecen contar con las condiciones autonómicas para implementar el currículum son San Isidro de la Libertad y aquellas donde los educadores indígenas siguen siendo campesinos y cuentan con el apoyo comunitario y de sus organizaciones étnicas. En otras comunidades, donde los integrantes de la Rediin se mueven en el

marco de la escolarización oficial, el calendario y las tarjetas basadas en actividades han servido más bien como iniciación en los principios que ilustran el MII y rigen el currículum. El éxito de nuestra propuesta no está ajeno a este proceso, ya que los materiales —no sólo estéticamente bonitos sino rigurosamente elaborados— llaman fuertemente la atención, la curiosidad, y motivan la imitación.

El currículum con sus principios pedagógicos, psicológicos, filosóficos y políticos es un tema más abstracto, pero se torna cada vez más accesible una vez que el iniciado se familiariza con el método y con los principios implícitos en los calendarios y tarjetas. En este aspecto, el orden de las actividades en México y Brasil es el inverso del que tuvo en el Perú, donde estos materiales fueron subproductos del diseño del currículum de primaria.

También merece ser reconocido el esfuerzo de los académicos mexicanos y brasileños por negociar la viabilidad de nuestra propuesta ante las instituciones de Estado sin venderla, a fin de asegurar

su base comunitaria y consolidar su sostenibilidad. En ambos países ha habido alianzas institucionales y una inserción del trabajo intercultural en diferentes programas universitarios convencionales, como lo muestran los artículos de Maxim Repetto y Fabiola Carvalho y de María Bertely Busquets, Stefano Claudio Sartorello y Francisco Arcos Vázquez. Es factible que las mismas políticas públicas e instituciones oficiales comiencen a transformar sus planteamientos educativos al identificarse con el MII, como se observa ya en los parámetros curriculares y algunos materiales de la DGEI de México. Pero, sin duda, para que los docentes indígenas oficiales transiten de la familiarización con algunos de los recursos del método a su apropiación, deberán interaprender en compañía de la Rediin. Esta red, fundada por María Bertely, es un buen ejemplo del esfuerzo de difusión y cuidado coherente que debe animar este tipo de esfuerzos, comprometidos con sus objetivos pedagógicos y políticos. ■