

Programa de Educación Indígena Comunitaria para el Desarrollo Autónomo: paisajes educativos desde el modo tzeltal*

Community-Based Indigenous Education Program for Autonomous Development: Educational Perspectives from the Tzeltal Perspective


José Bulmaro González García ¹



Fecha de entrega: 23/10/2025
Fecha de aprobación: 23/05/2026

Citar como:

González García, J. B. (2024). Programa de Educación Indígena Comunitaria para el Desarrollo Autónomo: paisajes educativos desde el modo tzeltal. *Campos en Ciencias Sociales*, 12(2), 11-21.


 <https://doi.org/10.15332/25006681.11000>

Resumen

El presente artículo representa una mirada no desde lentes de reconocimiento de lo otro, sino de construcción con los otros semejantes, puesto que articula los modos de entender la vida desde un pequeño contexto de pueblos tseltales, donde confluyen saberes locales en diálogo con conocimientos universales, buscando el bien común de sus iguales, ya sean niñas, niños, adolescentes o jóvenes, así como personas adultas, hombres y mujeres, y encontrando en la educación un espacio donde esto puede ser posible. Se ha seguido una ruta metodológica cualitativa, apoyada en la etnográfica, cuya técnica de apoyo ha sido la conversa en modo bola de nieve, que llevó a la construcción de vínculos humanos y teóricos. Esto resulta relevante, puesto que

se teje un paisaje en clave de “construcción colectiva”, que posibilita el diálogo intercultural entre la ciencia, el programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), como apuesta local de los tseltales de las Cañadas de Ocosingo, y la interculturalidad crítica como mediadora en el proceso educativo para el desarrollo autónomo, nacido de la necesidad y del derecho a la educación que no ha sido cumplido, pese a los esfuerzos del Estado mexicano por armonizar sus pendientes con los pueblos originarios.

*Artículo de investigación

¹Licenciado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas y maestro en Estudios Interculturales por la Universidad Intercultural de Chiapas (en proceso). Fue becario de CONAHCYT en el periodo 2022-2024. Se ha desempeñado como docente frente a grupo en escuelas telesecundarias del estado de Chiapas; orientador educativo y vocacional en el nivel medio superior; y docente frente a grupo en la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria *Lic. Manuel Larrainzar*. Promotor educativo del programa Construye T SEP-ONU, de 2011 a 2014, en el estado de Chiapas; asociado de la Fundación para el Desarrollo Humano y Comunitario A.C., asociado de Hábitat para la Humanidad México; promotor de salud del Centro de Integración Juvenil, A.C., y facilitador de procesos formativos de la Casa de la Mujer Indígena y Afromexicana, en Guaquitepec, Chiapas, México. Correo: bulmaroglez78@gmail.com.  0000-0002-4186-3529.

Palabras clave. paisaje, diálogo de saberes, ECIDEA, construcción colectiva, diálogo intercultural, interculturalidad crítica.

Abstract

The present article represents a perspective not based on recognizing the other, but on construction with similar others, since it articulates ways of understanding life from a small context of Tseltal communities, where local knowledge converges in dialogue with universal knowledge, seeking the common good of their peers—children, adolescents, and young people, as well as adults, men and women—finding in education a space where this can be made possible. A qualitative methodological approach was followed, supported by ethnography. The supporting technique was snowball-style conversation, which led to the construction of human and theoretical links. This is relevant because a landscape is woven through a logic of “collective construction”, enabling intercultural dialogue among science, the Indigenous Community Education for Autonomous Development program (ECIDEA), as a local initiative of the Tseltal people of the Cañadas de Ocosingo, and critical interculturality as a mediator in the educational process for autonomous development, born from the unmet need and right to education, despite the efforts of the Mexican state to address its pending commitments to Indigenous peoples.

Keywords. landscape, dialogue of knowledge, ECIDEA, collective construction, intercultural dialogue, critical interculturality.

Introducción

Reconocer las posibilidades que plantea la apuesta de otros paisajes educativos, a manera de escenarios que se representan en el mundo de la vida, constituyen una oportunidad para mirar más allá de lo instaurado (Alzate Ocampo, 2015, p. 10), promoviendo la educación como una acción transformadora, construida desde los saberes de los pueblos originarios, que potencian a la comunidad al aprovechar las fisuras que la interculturalidad en la educación dejan entrever frente a lo establecido por la educación institucionalizada. Esta mirada no solo debe abordarse desde las resistencias de los pueblos

originarios, sino también desde el diálogo intercultural que entablan ambas partes, como una práctica de gestión comunitaria orientada al fortalecimiento de la organización sociocultural propia.

La Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA), como programa educativo desde los pueblos tseltales, se posiciona como una propuesta que recoge los saberes comunitarios y se distancia de lo eurocéntrico *, respondiendo de manera pertinente a las necesidades educativas de sus beneficiarios, ya que parte de la problematización de sus realidades concretas de vida. Esto permite que la propuesta pedagógica del programa tenga sentido y resulte significativa tanto en las prácticas educativas de las y los educadores como en los aprendizajes de las y los estudiantes del nivel básico en las localidades donde opera. ECIDEA no solo representa una forma de resistencia frente a la pérdida de la identidad cultural de los tseltales, sino que también posibilita el diálogo intercultural con la educación oficial, ofreciendo otras formas de aprender, enseñar y construir en colectivo. No representa, de ninguna manera, una rivalidad o antagonismo educativo con el sistema oficial, sino que busca compartir valores propios y apropiarse de lo universal de forma pacífica, contribuyendo a la buena vida y al con-vivir.

La interculturalidad crítica se convierte en un mediador que se articula en el diálogo de saberes de los pueblos originarios, en un ejercicio de revisión profunda de su realidad, para identificar desafíos ocultos y relaciones asimétricas que no procuran el bien común, sino que fortalecen estructuras de poder que organizan el rumbo de la vida asimilando todo a su paso. Asimismo, promueve una “etnofagia, devorando lo otro-diverso” (Díaz-Polanco, 2007, p. 34), que se antepone a los modos de vida de los pueblos originarios, no solo de México, sino, seguramente, del mundo entero.

Esta dilucidación ha llevado a las localidades de los pueblos tseltales de las cañadas, a enriquecer

*En el entendido de que el objetivo de crear distancia respecto de la tradición eurocéntrica es abrir espacios analíticos para realidades que resultan “sorprendentes” por ser nuevas o por haber sido ignoradas o invisibilizadas, es decir, consideradas inexistentes por la tradición crítica eurocéntrica (Meneses & Bidaseca, 2018, p. 26).

y replantear sus modos de entender la vida. En atención a esta preocupación, surge una propuesta educativa con pertinencia cultural y lingüística, que parte de las necesidades concretas de su contexto y recoge los conocimientos de las personas mayores, las familias y la naturaleza, en espacios de construcción de conocimiento “no parametrales”[†] (Quintar, 2018, p. 133), que no se encuadran en los modos occidentales, e incluyen a los animales y a todo aquello que constituye su territorio.

Sujetos de su historia, en la construcción de posibles educativos

El Congreso Indígena de 1974 se convierte en un espacio de oportunidades para los pueblos originarios tsotsiles, tseltales, ch’oles y tojolabales. Si bien respondió a un contexto político de apaciguamiento de las demandas, en un esfuerzo del Estado por mantener el orden, se transformó en una plataforma para visibilizar demandas y necesidades históricamente incumplidas, que encontraron eco en dicho congreso. Estas fueron debatidas en mesas de trabajo donde se retomaron, de acuerdo con Morales (2018, p. 36), las siguientes problemáticas:

En ellas se manifestaba la problemática agraria con sus secuelas (incumplimiento de resoluciones presidenciales, despojos, existencia de fincas extralegales, incumplimiento de la Secretaría de la Reforma Agraria, etcétera); la comercialización (acaparamiento, desigualdad en la compraventa de productos, fluctuación y abaratamiento en los precios de garantía); la educación (sistema educativo inapropiado, ausentismo y arbitrariedades de maestros, carencia de escuelas, descuido de la lengua propia, etcétera); y la salud (inaccesibilidad de centros de salud y de la medicina de patente, reconocimiento y apoyo a la medicina tradicional, etcétera).

Estas necesidades y demandas, planteadas en San Cristóbal de Las Casas, dieron pie a que los pueblos originarios reconocieran la importancia de reorganizarse, lo que propició el surgimiento de organizaciones como *Quiptik ta Lekubtesel* en 1976, situando la discusión en la atención de las demandas,

principalmente de los pueblos tseltales, ch’oles y tojolabales. Desde esta base organizativa se recupera, para fines de este estudio, el ámbito educativo, sin descartar que los demás se articulan como parte de la dinámica social.

Posteriormente, en 1988, surge la *Asociación Rural de Interés Colectivo* (ARIC UU, Histórica). Esta nueva figura en la organización de los pueblos significó la formalización del proceso educativo desde las cañadas de Ocosingo. Como lo menciona Comboni Salinas (2009, p. 27):

Producto de estos primeros planteamientos, en 1976 surge una organización representativa denominada *Quiptik ta Lekubtesel*, formada por los municipios de Las Margaritas, Ocosingo y Altamirano, que aglutinó alrededor de 130 comunidades tseltales y tojolabales, las cuales en 1988 se articularon y se constituyeron orgánicamente en una *Asociación Rural de Interés Colectivo, Unión de Uniones Ejidales y Sociedades Campesinas de Producción Rural en Chiapas* (ARIC, Unión de Uniones), cuya lucha se centró en las cuatro líneas planteadas en el Congreso de 1974.

Esta última asociación materializa la propuesta pedagógica comunitaria que se desarrolla bajo un esquema de profesionalización, inicialmente desde las bases de los pueblos involucrados. Este proceso se fue delineando en cuatro momentos específicos, de acuerdo con Toledo (2020, pp. 70–75): en 1989 se crea el *Programa de Educación Integral de Campesinos en la Selva Lacandona* (PEICASEL), con el propósito de erradicar el rezago educativo; en 1994, este programa pasa a denominarse *Programa de Educación Básica de la Selva* (PEBSEL), sufriendo una reducción en el financiamiento; posteriormente, en 1997, surge la *Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Sustentable* (ECIDES), centrada en brindar atención educativa a las comunidades, con el propósito de cuidar y conservar el medio ambiente y generar

[†] Está orientada a provocar al sujeto para que ponga bajo sospecha su sistema de creencias, los supuestos, los ritos y los mitos sobre los cuales, desde imaginarios socioculturales configurados por otros, va transcurriendo su vida.

procesos de trabajo para mejorar las condiciones de vida de las familias tzeltales; y, finalmente, en 1998, se consolida el *Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo* (ECIDEA), basado en los principios teóricos y pedagógicos de la educación intercultural bilingüe y popular, con valores maya-tseltales.

El panorama anterior comienza a delinear un paisaje educativo construido desde abajo, con pertinencia histórica, cultural y lingüística, que propone otras formas de habitar la escuela. Desde este punto, se configura como una propuesta educativa decolonial que parte de los conocimientos propios, muchas veces negados por la “monocultura occidental” (Bounaventura de Santos, 2016), la cual, de entrada, devela que todo aquello que no cumple con los parámetros del norte global no puede ser considerado válido. Sin embargo, el caminar de ECIDEA está sentando un precedente. Como bien describe Alzate (2015, pp. 9-10):

Como tejido en la hermenéusis de nuevas posibilidades de habitar la escuela, este escrito nos remite a nuevas miradas sobre la escuela de la cotidianidad y las prácticas que devienen de la misma, como forma de reflexión sobre nuevas alternativas que constituyen escenarios distintos que llaman a la vivencia de nuevos paisajes, nuevos territorios.

A propósito del asimilacionismo, en los esfuerzos del Estado mexicano surgen instancias que procuran atender las necesidades educativas bajo esquemas de la modernidad. Como bien señala Quintar (2018), p. 222, “... su tendencia y función está tan centradas en el deber ser moderno y civilizatorio”. De alguna manera, estas instancias responden a políticas o estándares occidentales que, si bien cumplen con ciertas exigencias educativas, no pueden ser universalizadas, ya que no necesariamente responden a los modos de vida de los pueblos originarios e incluso de los pueblos afrodescendientes.

En el ámbito educativo, una de estas instituciones surge en 1971 con la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo establecido con el fin de garantizar el acceso a la educación básica de niñas y niños de comunidades de alta y muy alta marginación del país, el cual operó en

Chiapas hasta 1974 (Vázquez, 2016), bajo la gestión del entonces gobernador del estado, Dr. Manuel Velasco Suárez. Posteriormente, una institución con mayor énfasis en la atención a los pueblos originarios fue la Dirección General de Educación Indígena y Bilingüe (DGEIB), creada en 1978, encargada del diseño y la implementación de propuestas educativas que superaron el enfoque de castellanización para dar paso a uno sustentado en los derechos lingüísticos de los pueblos originarios del país (Castillo et al., 2024).

El 1.º de enero de 1994, en el marco de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio entre México, Estados Unidos y Canadá, el sureste del país se ve sorprendido en Chiapas —principalmente en las regiones Altos y Norte del Estado— por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que irrumpe en la aparente calma que se vivía en el país, en un contexto marcado además por una devaluación recién heredada de la administración saliente del gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

El EZLN, además de evidenciar la exclusión y olvido de los pueblos originarios, retoma, entre otras cosas, las demandas planteadas en 1974, las cuales seguían sin ser atendidas. La máxima expresión del movimiento fueron los Acuerdos de San Andrés. De acuerdo con López Bárcenas (2016), p. 90, en ellos las partes reconocieron que “los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política”, ratificando que los planteamientos del Congreso Indígena aún no habían surtido efecto. Veinte años tuvieron que transcurrir para que el movimiento insurgente mostrara al mundo la invisibilidad, la marginación y el olvido en que vivían los pueblos originarios.

Esto significó para la organización de las cañadas de Ocosingo replantear el rumbo de su educación, de modo que respondiera, en primera instancia, al fortalecimiento cultural y lingüístico. En sintonía con la Secretaría de Educación Pública (2024), p. 35, “se ha trabajado para invertir el proceso para que, aprendiendo desde las lenguas y culturas, se construyan nuevos caminos para los pueblos, se cuestione y cambie la propia concepción de desarrollo”; y, en segundo lugar, exigir su derecho a participar en la construcción de una educación que

respondiera a sus necesidades propias, fortaleciendo su cultura y cosmovisión.

Pese a los esfuerzos del Estado por atender las necesidades educativas de los pueblos originarios, como se ha mostrado anteriormente, estos no tuvieron el éxito esperado, ya que las demandas del Congreso Indígena fueron retomadas también por el movimiento insurgente. Esta situación promovió acciones orientadas a propiciar un clima de tranquilidad en el país.

En 2001, a la par de la reforma al artículo 2.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (Diario Oficial de la Federación, 2001), que declara que la nación cuenta con una composición pluricultural sustentada en los pueblos originarios, surge la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), responsable de diseñar, acompañar y evaluar la instrumentación de políticas y prácticas educativas orientadas al conocimiento y reconocimiento de los aportes de los distintos pueblos y culturas (Secretaría de Educación Pública, 2015, p. 9).

De este modo, tras la constitución de *Lumaltik Nopteswanej*[‡] en 1977, se formaliza el programa ECIDEA, que se consolida como una apuesta pedagógica ético-política desde los pueblos tzeltales. Esta propuesta parte de una intraculturalidad crítica[§] como impronta para la interculturalidad crítica, en tanto reflexiona sobre su estar en el mundo. El elemento articulador por excelencia es el diálogo intercultural, fortalecido en su interlocución con el sistema educativo oficial, particularmente en la gestión para el reconocimiento institucional y el acceso a subsidios que garanticen la profesionalización y el abastecimiento de insumos para una mejor operación. El planteamiento curricular del programa dialoga con el currículo oficial, promoviendo la práctica como un medio fértil desde el cual adquieren sentido los aprendizajes de las niñas y los niños beneficiarios. La figura 1 muestra la propuesta curricular:

Los planteamientos de la interculturalidad crítica (Barabas, 2014; Tubino, 2016; Walsh, 2008) suponen, para los pueblos originarios tzeltales de las cañadas de Ocosingo, una oportunidad para la resistencia, la construcción de una propuesta educativa propia y el diálogo intercultural con la instancia oficial, con la

Figura 1

Propuesta curricular



Fuente: elaboración propia con base en Comboni (2009, p. 30) y Toledo (2020); validada por coordinadores generales y educadores de la comunidad de Macedonia, Ocosingo, Chiapas.

cual han abierto canales de comunicación orientados a la negociación que les permita posicionarse como un programa educativo con reconocimiento de validez oficial.

Desde los planteamientos de la interculturalidad crítica, se abre la posibilidad de consolidarse como una propuesta pedagógica válida, en tanto ha desarrollado instrumentos curriculares propios a partir del diálogo de saberes entre las comunidades. Estos instrumentos responden a las necesidades de los pueblos y al fortalecimiento comunitario. Asimismo, el programa ha orientado sus actividades de tal manera que, desde su metodología puy, los aprendizajes resultan significativos y los conocimientos se construyen de forma colectiva, no aislada ni alejada de su realidad, respetando la “potenciación comunitaria” (Quintar, 2018).

[‡]Significa “pueblo educador” en lengua materna tselal, de las cañadas de Ocosingo, Chiapas.

[§]Hace referencia al diálogo interno desde la propia cultura, ya que parte de la reflexión sobre su realidad y sus necesidades. En este proceso se aprenden habilidades para el diálogo, la construcción de acuerdos en la resolución de conflictos y el compartir, dado que se trata de un aprendizaje vivencial y no meramente teórico.

De acuerdo con este planteamiento, la propuesta encuentra sentido en la medida en que mantiene una conexión significativa con las y los educandos.

Metodología

El presente estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa, apoyada con la etnografía como una posibilidad también de compartir. El acercamiento se realizó mediante la técnica de bola de nieve, lo que permitió el reconocimiento de los actores, tanto de la coordinación —con quienes se llevó a cabo un taller y cuatro entrevistas a profundidad— como de los educadores del programa y de las autoridades educativas del ejido Macedonia. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las familias, en lengua materna tzeltal, con el apoyo de un traductor de la localidad. Se llevó a cabo un taller para la construcción colectiva y también dos talleres con educadores y el comité escolar, donde además se organizaron las actividades para la observación participante en el aula, en los espacios abiertos y en recorridos por el ejido.

Para la sistematización se empleó la metodología puy, la cual permitió una dinámica de diálogo y consenso permanente, así como la reflexión personal y colectiva con los educadores, las familias, las autoridades educativas y los coordinadores generales. La devolución de los hallazgos se realizó en plenaria con los educadores. Además, todas las acciones fueron organizadas para la vinculación comunitaria en el trabajo de campo, de acuerdo con los tiempos agrícolas y el calendario de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas (SECH).

Resultados

En este orden “no parametral” (Quintar, 2018), los aportes de la práctica educativa de ECIDEA, y en un esfuerzo por potenciar a la comunidad, se caracterizan por el empleo de materiales didácticos con los que cuentan de manera local, complementados con otros de tipo occidental, así como por la propuesta de otros espacios que no necesariamente son la escuela como institución moderna, donde se construye el conocimiento, como se puede observar en la figura 2¹:

Figura 2

Espacios de construcción de conocimiento



Nota: La figura muestra otros espacios del tejido Macedonia donde las y los niños tienen posibilidad de construir y aprender. *Fuente:* elaboración propia (10 oct. 2023).

La figura 2 muestra un abanico de posibilidades como oportunidades de construcción colectiva del conocimiento, potenciando espacios del territorio que se constituyen en significativos, donde se aprende en colectivo, en clave de encuentro, donde se comparte y se da sentido a las experiencias cotidianas, ya sean escolares o aquellas que se armonizan en la vida de la comunidad. Cada espacio se caracteriza por su amplio sentido de fortalecimiento de la cultura y lengua, donde intervienen los mayores, la familia, los educadores, las niñas y los niños, de acuerdo con Toledo Hernández (2020), p. 85:

La comunidad es considerada una Comunidad Educativa total: la milpa, el cafetal, el solar, la casa de salud, la asamblea comunitaria, la ermita y las escuelas están integradas, son componentes de dicho espacio. En torno a ellos se desarrollan procesos educativos con tiempo y formas pedagógicas específicas. La asimilación de conocimientos,

¹Figura tomada de la tesis de grado de maestría de González, J. (2025), en Estudios Interculturales, titulada *El Programa Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo* (ECIDEA) y su contribución a la educación intercultural, por la Universidad Intercultural de Chiapas, en proceso.

valores y habilidades se expresará en la creación artística y tecnológica, y en el trabajo familiar, grupal y comunitario.

Por lo tanto, de acuerdo con Nájera (2024), “los espacios comunitarios se convierten en espacios pedagógicos y didácticos para el aprendizaje”, pero también para la construcción colectiva del conocimiento, porque entran en diálogo saberes de la comunidad con las experiencias colectivas y los aprendizajes locales y universales. No se trata de un proceso aislado, como se puede observar en la propuesta curricular de ECIDEA y en los espacios comunitarios contenidos en la figura anterior.

Así pues, la concreción de la propuesta educativa de ECIDEA se encuentra coherentemente organizada en su metodología puy (metodología del caracol en tselal), lo cual permite, por un lado, que las actividades de los procesos formativos estén organizadas tomando en cuenta las necesidades de las niñas y los niños, así como los tiempos agrícolas de la localidad donde opera ECIDEA. Así mismo, se identifica cómo se construyen los conocimientos, en qué momento se dan los aprendizajes y cómo son evaluados; además, estos se regresan a la comunidad a través del arte o del trabajo como plataforma donde adquieren sentido los contenidos comunitarios y universales aprendidos. La figura 3¹ muestra la dinámica de la metodología.

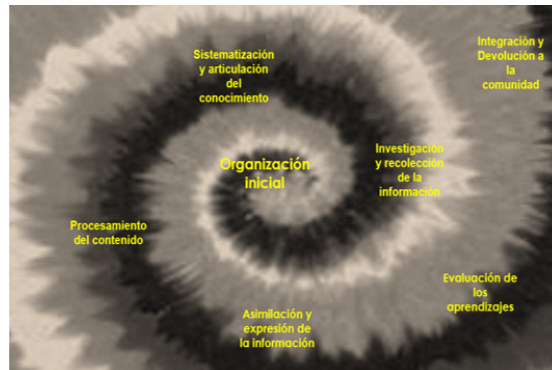
La metodología puy, por tanto, muestra un paisaje de organización y de construcción colectiva; juntos, la propuesta curricular y los espacios se constituyen en modos otros de organizar la educación, como afirma Toledo Hernández (2020), p. 91:

El desarrollo de los pasos de la metodología educativa puy permite un acercamiento e integración a la realidad del contexto, a través de la interacción permanente con el medio sociocultural. Por otro lado, busca problematizar los contenidos que se desarrollan en clase para la posible búsqueda de soluciones.

Desde la interculturalidad crítica, lo anterior encuentra cabida como veredas** otras, propuestas pedagógicas construidas desde abajo, como apuesta a que otras epistemologías son posibles. Estas pedagogías se caracterizan por provocar una inflexión en los viejos esquemas epistémicos occidentales, como

Figura 3

Metodología puy del programa ECIDEA



Fuente: imagen de creación propia (enero de 2025), con información de Toledo (2020), con el aval de los coordinadores del programa.

propuestas de construcción de conocimiento otro, que responde a las necesidades desde el sur para el sur global, puesto que representa, según González & Valencia (2024):

...un esfuerzo por reconceptualizar las relaciones internacionales desde la perspectiva de los países que han estado históricamente en la periferia del sistema mundial, proporcionando un marco para la solidaridad y la acción colectiva en un mundo cada vez más multipolar.

Por lo que se enmarca la reflexión en la interculturalidad crítica, por la incidencia que pueden tener los programas educativos oficiales en espacios históricamente en desventaja. No se trata solamente de la atención a la diversidad, sino de encontrar mecanismos que promuevan y garanticen

¹Se entiende por construcción colectiva la suma de lo humano y lo no humano en la construcción del conocimiento desde la dinámica tselal, tales como la comunidad, el ejido y los espacios donde se posibilitan saberes locales, entre otros, así como la participación de las familias, las autoridades educativas locales, los mayores como poseedores de conocimientos y los niños y las niñas.

**En la comprensión tselal, son caminos que posibilitan atajos o que se habilitan para poder llegar a algún lado.

el reconocimiento y los derechos de todas las culturas en el mundo, a decir que:

La interculturalidad crítica se basa en el reconocimiento de que todas las culturas tienen algo que ofrecer y que, por lo tanto, deben ser valoradas y respetadas. En lugar de negar las diferencias culturales, se busca encontrar formas de interactuar y aprender de ellas (MAD-África, 2023)

La interculturalidad crítica (IC en adelante) abre la posibilidad al diálogo horizontal para reducir las asimetrías en las relaciones socioculturales y busca herramientas para comprender y aprovechar las coyunturas que se plantean desde la IC con quienes han vivido históricamente marginados. De acuerdo con Walsh (2008), p. 9, representa “una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización”.

El programa ECIDEA se posiciona, por así decirlo, como una herramienta intercultural crítica que parte de la problematización de los modos de vida de los pueblos originarios tseltales de las cañadas de Ocosingo, respecto a las relaciones estructurales de poder en las que han estado sometidos. Busca, a partir del diálogo intercultural y a través de la educación, posicionarse como una propuesta pedagógica planteada desde los tseltales, donde se encarnan modos socioculturales particulares.

Desde esta perspectiva, la IC plantea justamente esos modos, entendidos como las maneras particulares de ser, de hacer y de existir; por tanto, implica otras formas de organizar la vida, partiendo de las realidades propias, dispuestas a dialogar con otras que pueden aportar valores culturales de manera pacífica, pero como procesos que crean puentes horizontales en las relaciones socioculturales, permitiendo construir de forma distinta a lo hegemónicamente instituido en varios ámbitos, pero en especial desde la educación, como lo afirma Walsh (2008), p. 11:

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o inclusive la filosofía intercultural.

Lo anterior supone pensar en políticas epistémicas que podrían servir de base para la comprensión del tema intercultural en educación, como una pretensión que va más allá del simple reconocimiento de la diversidad cultural, problematizando la ciencia como la única vía válida desde donde se circunscribe todo conocimiento. A decir de Walsh (2008), p. 12:

La manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido de forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos, y especialmente los hombres blancos europeos, permanecen encima, permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal, desde una postura política y ética que siempre mantiene presentes las relaciones de poder a las que han sido sometidos estos conocimientos.

La consideración anterior se separa de otros enfoques que, si bien son interculturales, uno se da en la dinámica de las relaciones cotidianas, que muchas veces pasa inadvertida, y otro que obedece a las formas organizativas de las estructuras de poder, sin hacer referencia a la interculturalidad relacional y funcional (Barabas, 2014). Estos enfoques no evidencian las relaciones asimétricas ni las fuerzas de poder que tienen lugar desde tradiciones norteamericanas y eurocéntricas, las cuales se inclinan por políticas emergentes como resultado de la atención a población migrante. Esto dista de la comprensión latinoamericana que atiende las problemáticas sociales de los pueblos subalternizados y que marca un referente en la construcción decolonial —como se mencionó en el párrafo anterior— de propuestas que parten de las bases, como es el caso de los pueblos tseltales y del programa ECIDEA en el estado de Chiapas.

Conclusiones

Es interesante cómo, en el reconocimiento de otros paisajes educativos, se colocan también posibilidades que, por un lado, no demeritan la importancia de las propuestas educativas occidentalizadas oficiales, sino que, a partir de la problematización, permiten identificar escenarios que van más allá de lo establecido, recuperando paisajes que reconocen a la educación como una acción transformadora a partir de los saberes locales, tal es el caso de ECIDEA, construida desde los saberes de los pueblos originarios y promoviendo la vida buena de la comunidad. En ella convergen elementos que tejen oportunidades desde la interculturalidad en la educación, como la apuesta de un programa educativo con pertinencia cultural y lingüística. En la actualidad, México se ha pronunciado por el reconocimiento constitucional de los pueblos originarios y afromexicanos como sujetos de derecho público, establecido en la reforma al artículo segundo de la CPEUM en 2024, que ratifica: “se reconoce a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio” ([Diario Oficial de la Federación, 2024](#)). Esto significa un avance importante que dota de autonomía a los pueblos originarios y afromexicanos para tomar en consideración el rumbo de su historia y organizar su modo de vida de acuerdo con sus necesidades y aspiraciones.

ECIDEA se configura desde los saberes comunitarios, posicionándose como un programa educativo de los tseltales de las cañadas de Ocosingo, propuesta que recoge elementos pedagógicos y didácticos no parametrales, los cuales no responden a estándares de medición internacionales, sino a las necesidades puntuales que configuran la vida de los pueblos originarios. Así mismo, contiene una propuesta curricular que ha sido operada por más de 27 años, cuyas actividades se encuentran sinergizadas en su metodología del puy, que, además de reflexionar sobre su estar en el mundo, busca soluciones.

Los saberes comunitarios se encuentran directamente relacionados con la vida comunitaria, donde se proponen espacios de construcción de conocimientos no menos importantes que la escuela como espacio, sino que encuentran sentido en ámbitos donde se comparte, se convive y se aprende. Es aquí

donde esta propuesta pedagógica del programa cobra sentido.

Los aprendizajes son significativos en la medida en que los espacios comunitarios logran ser comprendidos como oportunidades pedagógicas, donde las prácticas educativas de los educadores hacen sinergia con los conocimientos universales; es aquí donde se puede reconocer un ejercicio de diálogo intercultural con la instancia oficial.

ECIDEA ofrece otras formas de acceder al conocimiento y de enseñar, construyendo en colectivo, compartiendo valores culturales propios y tomando otros universales de manera no violenta, que contribuyen a la buena vida donde es posible convivir. Con ello, no se tiene como propósito fortalecer antagonismos con la educación oficial, sino, por el contrario, responder a las necesidades donde el sistema educativo oficial no ha podido dar cumplimiento.

La mediación de la interculturalidad crítica se puede reconocer en la propuesta misma de ECIDEA, puesto que parte de una problematización de la realidad educativa de los pueblos originarios, cuyas demandas no han sido atendidas a cabalidad, siendo evidenciadas en 1974 con el Congreso Indígena y los Acuerdos de San Andrés en 1996. Su propuesta curricular, la metodología puy y los espacios de construcción del conocimiento dan cuenta de una revisión a profundidad de su realidad, donde se identifican desafíos, estructuras de poder y relaciones asimétricas que no abonan al bien común. La propuesta pedagógica de ECIDEA fortalece las estructuras comunitarias y la identidad cultural, lo que debilita los estragos que provoca la etnofagia.

Finalmente, la armonización de los componentes educativos locales de los tseltales con la parte oficial enriquece los procesos y replantea los modos de entender la vida en relación con una cultura externa, así como comprender que la vida es dinámica, por lo que requiere de la incorporación de valores que contribuyan a fortalecer la convivencia, el compartir y el construir juntas y juntos, en un esfuerzo comprensivo de que existen otras culturas, pueblos y ciudades que pueden ser vistos como espacios pedagógicos que comparten elementos en común, que van más allá de comprensiones limitativas, porque no se encuadran en el modelo científico moderno y

civilizatorio, que da por entendido que hay un solo modo de acceder al conocimiento y que, fuera de ahí, lo demás no es válido. En ECIDEA se recogen los conocimientos de los mayores, de las familias, de la naturaleza, de los animales y del territorio.

References

- Alzate Ocampo, D. (2015). *Paisajes de re-existencia y resistencia en la escuela: Una apuesta desde las pedagogías decoloniales* [Tesis de maestría, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud [CINDE], Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1284/AlzateOcampoCristianDario2015.pdf>
- Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de américa latina: La presencia de los pueblos originarios. *Configurações*, 14(1), 11–24.
- Castillo, R., Pinos, C., & Neco, M. (2024). Huellas y atajos de la educación intercultural en México: Una mirada socioeducativa. In R. Castro & R. Garfias (Eds.), *Escenarios y desafíos para la formación del normalismo en México* (p. 94). Ediciones Rébsamen.
- Comboni Salinas, S. (2009). Lumaltik nopteswanej: Educándonos para nuestra nueva vida. *Casa Del Tiempo*, 24. https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/24_iv_oct_2009/casa_del_tiempo_eIV_num24_26_32.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2001). *Reforma al artículo 2º de la constitución política de los estados unidos mexicanos*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=762221&fecha=14/08/2001
- Diario Oficial de la Federación. (2024). *Reforma al artículo 2º de la constitución política de los estados unidos mexicanos*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/947760/DOF-2024-09-30-VES-SG.pdf>
- Díaz-Polanco, H. (2007). *Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI Editores.
- González, M., & Valencia, E. (2024). Conceptos del sur global: Orígenes y evolución. *Revista Cubana de Economía Internacional*, 11(2). <https://observatorio.anec.cu/uploads/c15bf580-9049-44ae-af95-81cba5f2763c.pdf>
- López Bárcenas, F. (2016). *Pueblos originarios en lucha por las autonomías: Experiencias y desafíos en América Latina* (L. García Guerreiro, P. C. López Flores, & F. López Bárcenas, Eds.). CLACSO; El Colectivo. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161130052844/PueblosOriginarios.pdf>
- MAD África. (2023). *Interculturalidad crítica: Abriendo camino hacia una sociedad global más inclusiva*. <https://www.madafrica.es/noticias/interculturalidad-critica-abriendo-camino-hacia-una-sociedad-global-mas-inclusiva/>
- Meneses, M. P., & Bidaseca, K. (2018). *Epistemologías del sur: Epistemologías do sul* (1.ª). CES, Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra; CLACSO.
- Morales Bermúdez, J. (2018). *El congreso indígena de Chiapas: Un testimonio* (1.ª). Universidad Intercultural de Chiapas.
- Nájera, A. (2024). Vinculación con la comunidad: Educación y saberes. *Enlaces*, 46.
- Quintar, E. (2018). La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 16(19).
- Santos, B. de S. (2016). *La justicia intercultural*. Ediciones ILSA.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Coordinación general de educación intercultural y bilingüe*. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00001.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Interculturalidad crítica: Política para la transformación de la educación superior*.
- Toledo Hernández, D. (2020). *Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik (educándonos para una nueva vida): Praxis educativa autónoma para el desarrollo en las cañadas de la selva lacandona* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco]. <https://fpei.unpvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/4-sem-2018/6-publicaciones/7-textos-invitados?download=54:tesisidio>
- Tubino, F. (2016). Los sentidos del interculturalismo

latinoamericano y la utopía dialógica. *Cuyo*, 33(1), 69–77. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-31752016000100006

Vázquez, C. (2016). *Exponen la historia del CONAFE en chiapas, a 42 años de servicio en el estado*. ASICH. <https://www.asich.com/exponen-la-historia-del-conafe-en-chiapas-a-42-anos-de-servicio-en-el-estado.html>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistemológicas de refundar el estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152. <https://revistanatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf>