



Universidad Carlos III de Madrid

TESIS DOCTORAL

Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural.
Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos
rurales e indígenas

Autor:

Antonio Saldívar Moreno

Directora:

Dra. Amelia Álvarez Rodríguez

DEPARTAMENTO DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Getafe, abril 2012

TESIS DOCTORAL

Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural.
Análisis de experiencias educativas universitarias
en contextos rurales e indígenas

Autor: Antonio Saldívar Moreno

Director/es: Dra. Amelia Álvarez Rodríguez

Firma del Tribunal Calificador:

		Firma
Presidente:		
Vocal:		
Vocal:		
Vocal:		
Secretario:		

Calificación:

Getafe, de de

INDICE

Agradecimientos	III
Resumen	V
INTRODUCCIÓN	
LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DESAFÍO CULTURAL	1
PARTE I.	
MARCO CONCEPTUAL: DESARROLLO, CULTURA Y EDUCACIÓN	5
Capítulo 1. Desarrollo, dependencia y educación superior	7
1.1. Desarrollo, pobreza y globalización: crisis del paradigma desarrollista	7
1.2. Educación y desarrollo	16
1.3. Las políticas educativas en México y su impacto en las zonas rurales e indígenas	20
1.3.1. Las políticas educativas en México: antecedentes y elementos contextuales	20
1.3.2. La educación en las zonas rurales e indígenas: el caso de la Frontera Sur de México	28
1.3.3. El impacto de las políticas educativas en las zonas rurales e indígenas	37
1.4. Educación superior y desarrollo	42
1.4.1. Tendencias actuales en la educación superior	42
1.4.2. Educación y universidad: formas de desencuentro cultural	46
1.5. La importancia de la vinculación en los procesos educativos	49
Capítulo 2. Cultura y educación: aproximaciones teórico-metodológicas al problema de la vinculación	57
2.1. La Educación Popular: vigencia del paradigma y su relación con la cultura	58
2.2. El enfoque intercultural y sus implicaciones educativas	63
2.3. El enfoque socio-histórico-cultural	71
2.3.1. Vygotski. La génesis cultural de las funciones psíquicas humanas	71
2.3.2. La teoría de la actividad	74
2.4. Recapitulación: la necesidad de resignificación del hecho educativo desde la perspectiva de la vinculación con el contexto	78
PARTE II.	
INFORME DE INVESTIGACIÓN: UN ANÁLISIS DE TRES EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS RURALES E INDÍGENAS	81
Capítulo 3. Planteamiento y diseño	83
3.1. Enfoque metodológico	
3.1.1. Planteamiento, objetivos e hipótesis general	83

3.2. El trabajo de campo	86
3.2.1. Selección del escenario	86
3.2.2. Selección de la muestra de instituciones	87
3.2.3. Fases del trabajo	87
3.2.4. Técnicas y procedimiento	87
Capítulo 4. Resultados y discusión	93
4.1. Experiencias de educación superior para la población rural e indígena	93
4.1.1. La Universidad Campesina UCI Red	94
4.1.2. Universidad Autónoma de Chiapas: Formación de estudiantes indígenas en la Facultad de Ciencias Sociales	132
4.2. Análisis de las estrategias de vinculación entre los procesos educativos y el contexto sociocultural	143
4.3. Comparación de los modelos educativos desde la perspectiva de los estudiantes	146
4.4. Resumen de resultados y discusión	152
Capítulo 5. Conclusiones	155
REFERENCIAS	159
PARTE III. ANEXOS	165
Anexo 1. Programa de formación de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural CESDER	167
Anexo 2. Programa de formación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAII-CRIC Colombia	172
Anexo 3. Programa de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH	178
Anexo 4. Guión de entrevista semiestructurada a coordinadores y docentes	181
Anexo 5. Guión de entrevista semiestructurada a estudiantes y egresados	182
Anexo 6. Guía para el taller de análisis y reflexión con el grupo coordinador de la UAII, Colombia	183
Anexo 7. Cuestionario a estudiantes (gráfica de evaluación)	184
Anexo 8. Registro de observación de una sesión de clase en el CESDER	185
Anexo 9. Memoria del propedéutico del 14 al 25 de julio de 2008 en el CESDER	187
Anexo 10. Respuestas de los estudiantes a la totalidad de criterios del cuestionario de evaluación: CESDER-UCI RED	192
Anexo 11. Respuestas de los estudiantes a la totalidad de criterios del cuestionario de evaluación: UNACH	193

AGRADECIMIENTOS

A pesar de que asumo la total responsabilidad por lo que se escribe en esta tesis, es difícil dejar de reconocer que el proceso y su resultado constituyen un esfuerzo eminentemente colectivo. Este trabajo se fue tejiendo con la participación de muchas personas y a lo largo de ricas y diversas experiencias de trabajo y vida compartidas, por lo que no debo dejar de expresar un profundo agradecimiento a quienes contribuyeron de alguna manera a la consecución de este trabajo.

La dirección de la investigación por la Dra. Amelia Álvarez fue intensa, responsable y profunda y me ayudó a completar lo que en algunos momentos de desánimo y dificultad de concentración: ella tuvo la entereza de ayudarme a dar estructura y sentido al trabajo. Su apoyo fue más allá de un simple acompañamiento, le agradezco su paciencia y cariño hacia mí y mi familia.

A Lupita, por su amor de siempre, a Nora, Gerardo, Luis Antonio y Paulo, mi grande y querida familia, les debo todo por ser parte de esta aventura de aprender y crear juntos. El amor que nos une me permitió sentir siempre en cada experiencia, en cada palabra su amorosa presencia.

La investigación se realizó de forma paralela a uno de los retos y experiencias más significativas en mi vida: construir y construir-me como comunidad de vida. Es decir, más allá de aportar resultados sobre las experiencias de formación superior que se documentan, el reto profundo era generar una experiencia que diera cuenta de muchos de los postulados teóricos, metodológicos y operativos que se trabajaron y encontraron. Antes que pretender cambiar el mundo, pensé que sería más justo y productivo en primera instancia cambiarme a mí mismo, el contexto de mi familia y lo que hacía en mi trabajo y en mi barrio. La comunidad de papás y mamás del *Colectivo por una educación intercultural* fue una base para experimentar y crear esta experiencia educativa: a ellos les debo el reconocimiento a su amoroso y creativo acompañamiento en esta aventura y su contribución a dar, en parte, forma a este trabajo. A Marc, Eliza y Aarón, por su cariño incondicional, a Paulo y a mi familia, a Martín, Silvia, Yolanda y Lekil, por su amorosa compañía y enorme creatividad. A Javi por el reencuentro y el aprendizaje que significó.

Al CESDER le debo fundamentalmente la oportunidad de abrirme un espacio para aprender y construir juntos: particularmente quiero agradecer a Benjamín Berlanga su invitación a discutir, aprender y crear sobre las comunidades de aprendizaje, a Doris Ruiz, Rosa Govea, Marisa Bengoa y Feliciano Aguilar su apertura y disposición a dejarme sistematizar parte de su importante experiencia educativa en Zautla, Puebla.

La experiencia en Colombia fue corta y maravillosa: sin conocerme, las compañeras y maestras del proyecto educativo del CRIC me dieron la oportunidad de reflexionar juntos sobre su trabajo. A Graciela Bolaños, Socorro y Susana les expreso mi agradecimiento.

A Rolando Tinoco le debo haberme llevado a resignificar desde la práctica el hecho educativo y todo lo que ello implica: la experiencia del curso de Pobreza y desarrollo sustentable ha sido una de las vivencias más transformadoras de mi quehacer como docente y como persona. A mis compañero(a)s de la línea Culturas y educación, Rodolfo Mondragón, les agradezco su amistad de siempre, a Cecilia Limón y Marcelina Rodríguez su apoyo incondicional y a mis colegas Lupita, Fernando, Laura y Miguel Ángel, su paciencia. A los Dres. Pablo Farías, Pablo Liedo y las Dras. Esperanza Tuñón y Austreberta Nasar les debo el respaldo para iniciar y concluir mi formación doctoral y al Colegio de la Frontera Sur, institución donde actualmente laboro, el espacio

para pensar sobre la importancia de la vinculación social y crecer como persona, investigador y docente.

Mis estudios de doctorado no hubieran sido posibles sin el respaldo financiero otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), el Instituto Internacional de Educación (IEI) y la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) que me permitieron estar con mi familia durante mi estancia en España.

A las familias de Gaspar y Rosa; Alain y Carmen; Teresa y Manolo y sus hijos les agradezco habernos ayudado a descubrir la maravillosa cultura y naturaleza de Castilla y León durante nuestra estancia en Salamanca. Las visitas a sus pueblos, las caminatas por la sierra, sus comidas y su compañía nos permitió vivir una increíble experiencia intercultural.

Durante los cursos del doctorado en Comunicación, Cultura y Educación en la Universidad de Salamanca, la amistad de Carlos Carvalho fue invaluable, como también lo fue la compañía de Carolina Millan, Jessica Martínez y Carmen Gallegos y el grupo del Centro Tecnológico de Diseño Cultural dirigido por el Dr. Pablo del Río, a quien debo expresar mi agradecimiento por su magisterio y por lo que aprendí de él y de su familia.

Cuando regresé a Chiapas y todavía me cuestionaba sobre lo que iba a hacer con lo aprendido, me llegó una invitación de la escuela Pequeño Sol, para dar un taller sobre constructivismo. Ese curso marcó la base para darle forma práctica a lo que había aprendido de la perspectiva histórico cultural de Vygotski en el doctorado. Fue el inicio de múltiples reflexiones, discusiones y, por supuesto, errores; pero sobre todo un camino para comprender cómo la cultura es la base de la construcción de la conciencia y cómo vinculando el hecho educativo con el contexto se pueden construir aprendizajes para la vida. En este sentido quiero reconocer a Eduardo Rubio su amistad y cariño y a Aco, Deborah, Gladys, Adelina, Carolina, Elsa y en general a los y las maestras del Pequeño Sol, ese impulso inicial y ese esfuerzo y compromiso permanente que mantienen por construir una mejor educación.

A mis padres Jesús Saldívar y María del Socorro Moreno y a mis hermanas Lola, Lilia, Lupe, Cintia, Laura y Griselda y hermanos Jesús, Luis y Arturo, les agradezco ser una familia amorosa donde he construido los principales aprendizajes de mi vida.

A mi abuelo Antonio, del cual he recibido nombre y raíces.

A todos ellos, y a mis manos, mi espalda y mis ojos, les debo haber llegado hasta aquí...

RESUMEN

En América Latina se está experimentando una creciente desarticulación entre el hecho educativo y los contextos de vida cotidiana de los estudiantes que según diversos autores está causando la pérdida del sentido y significado de lo que se aprende y la transmisión de modelos de conocimiento y de comportamiento dirigidos a modos de producción contrapuestos a los modos de vida ancestrales, especialmente en comunidades indígenas y campesinas. En la educación superior ese hecho reviste particular importancia, ya que constituye la puerta de entrada institucional a la inserción de los estudiantes en el mercado laboral; precisamente por ello en el contexto latinoamericano se ha venido criticando la marcada orientación “productivista” de los modelos universitarios y la influencia que reciben de la visión occidental del desarrollo, ignorando la realidad sociocultural amplia y diversa que persiste en la región, que no se tiene en cuenta en el diseño de los *curricula* en la formación universitaria.

En esta investigación se parte de la necesidad de establecer estrategias y mecanismos de vinculación entre la lógica de los procesos educativos, las actividades socialmente significativas y los elementos socioculturales, ambientales y productivos del contexto donde se implementan las acciones de formación. La vinculación se plantea como una forma de construir conocimientos, habilidades y actitudes mediante la inserción del proceso educativo en las experiencias de vida y las actividades cotidianas que realizan los estudiantes en sus comunidades, relacionando el aprendizaje con un marco cultural específico.

La hipótesis general es que los *curricula* diseñados desde el modelo de vinculación al contexto propician tanto un aprendizaje significativo como una ubicación del sujeto que aprende en el futuro de su comunidad, para lo cual es necesario en primer lugar definir desde la observación cuáles son los rasgos que permiten definir las estrategias de vinculación ligadas al contexto en experiencias educativas que declaran hacerlo y, en segundo lugar, contrastar cuáles son los efectos de los programas educativos en los estudiantes y sus comunidades. Se planteó por tanto un análisis de las estrategias de vinculación al contexto en tres experiencias de educación superior: la Universidad Campesina e Indígena (UCI Red) a partir de la implementación de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la comunidad de Zautla en la sierra norte de Puebla, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) del Consejo Regional del Cauca (CRIC) en Colombia –consideradas como modelo educativo de vinculación al contexto cultural– y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, que se ubica en la ciudad de San Cristóbal de las Casas en la Región Altos de Chiapas –considerada como modelo educativo tradicional cuyas estrategias de vinculación hipotetizamos como no contextuales–. Todas ellas comparten características similares: los estudiantes proceden de población indígena y rural en condiciones de alta y muy alta marginación. Para la obtención de datos se realizó un análisis histórico de la trayectoria de la ES en México, un análisis documental y contextual de las tres experiencias analizadas (técnicas de observación y dinámica de grupos), así como un cuestionario de valoración de los programas administrado a los estudiantes.

Los resultados apuntan a que en las dos primeras experiencias utilizan estrategias de vinculación estrechamente relacionadas con el contexto cultural (comunidades de aprendizaje, alternancia educación-producción, creación de situaciones de aprendizaje, investigación de situaciones de

vida cotidiana, vida en comunidad educativa, proyectos educativos comunitarios), mientras que la tercera utiliza estrategias convencionales (problemas reales, trabajo social, prácticas de campo) que no están ancladas en los contextos y actividades culturales de los aprendices.

Se encontraron diferencias significativas en la percepción y valoración de los estudiantes de los dos tipos de programa en aspectos referentes a la aplicabilidad de los estudios a su vida personal y profesional, a la relevancia de los estudios para sus comunidades y al papel de los profesores: en el primer modelo (UCI RED) los programas reciben una puntuación significativamente más alta que en el tercero (UNACH).

Se concluye que es necesario realizar más estudios sobre los efectos a largo plazo de los programas de educación superior diseñados desde la cultura tanto en cuanto a la cualidad y calidad de los aprendizajes en los estudiantes como en cuanto a la efectividad de los objetivos de los programas respecto a la inserción y capacidad de actuación de los egresados en las comunidades rurales e indígenas, frente al efecto “huida” que provocan los programas tradicionales en los estudiantes. Pero ya en este primer estudio se puede concluir que los programas diseñados desde la vinculación al contexto cultural y desde la consideración de los aspectos socioculturales, ambientales y productivos constituyen una base fundamental para recuperar el papel activo de la educación en la atención y solución de los diferentes retos que se les presenta a las comunidades indígenas y campesinas en América Latina y, creemos, en otros lugares del mundo.

Palabras clave: educación y desarrollo, vinculación, interculturalidad, educación superior, educación indígena y rural, actividades socialmente significativas

Sí, yo creo que existe un pueblo múltiple, un pueblo de mutantes, un pueblo de potencialidades que aparece y desaparece, que se encarna en hechos sociales, en hechos literarios, en hechos musicales. Es común que me acusen de ser exagerado, bestial, estúpidamente optimista, de no ver la miseria de los pueblos. Puedo verla, pero... no sé, tal vez sea delirante, pero pienso que estamos en un período de productividad, de proliferación, de creación, de revoluciones absolutamente fabulosas desde el punto de vista de la emergencia de un pueblo. Es la revolución molecular: no es una consigna, un programa, es algo que siento, que vivo, en algunos encuentros, en algunas instituciones, en los afectos, y también a través de algunas reflexiones
(Rolnik y Guattari, 2006)

Introducción

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DESAFÍO CULTURAL



La educación constituye sin lugar a dudas uno de los elementos fundamentales para el mejoramiento de la situación de vida de la población. Pero, precisamente por esa importancia, se está produciendo un creciente cuestionamiento sobre su papel en la reproducción de las condiciones de desigualdad y marginación en la que viven muchos seres humanos, particularmente en las zonas rurales e indígenas. Más que una alternativa a las condiciones de vida en esos contextos, la escolarización genera en muchas ocasiones situaciones claras de negación cultural, favorece la migración de las personas del campo a la ciudad e introduce nuevas costumbres y estilos de vida ajenos a esas realidades. Por tanto, en muchas ocasiones se establece como el mecanismo a través del cual el discurso del desarrollo permea el conjunto de prácticas socioculturales de los grupos sociales en detrimento de su identidad y consolidación como pueblos.

En América Latina, donde esas situaciones de negación cultural tienen características distintivas por la existencia de pueblos originarios, se ha llevado a cabo la implementación de diferentes programas educativos diseñados en principio para atajar las profundas desigualdades en infraestructura y posibilidades de acceso, así como para mejorar la formación de los docentes, los contenidos y las estrategias didácticas. Uno de los lugares donde más vitalidad tienen las propuestas alternativas es la Frontera Sur de México, donde coexisten escuelas y universidades construidas desde planteamientos tan diversos como las que inspiran las creadas por el movimiento indígena en el contexto del levantamiento zapatista y autodefinidas como autónomas, las experiencias educativas desarrolladas desde las organizaciones de la sociedad civil o los programas oficiales escolares implementados desde el Estado.

La educación superior reviste particular importancia, ya que constituye la puerta de entrada institucional a la inserción de los estudiantes en el mercado laboral. Sin embargo, en el contexto latinoamericano se ha venido criticando la marcada orientación “productivista” de los modelos

universitarios y la influencia que reciben de la visión occidental del desarrollo, ignorando la realidad sociocultural amplia y diversa que persiste en la región.

Frente a este enfoque que rige la elaboración de los planes de estudio, nosotros propugnamos a partir de estudios previos (Saldívar y Arreola, 1995; Saldívar, 1998, y Saldívar y Rivera, 2006), que los procesos de formación superior deben estar necesariamente articulados con la realidad de los sujetos. De ahí surge el concepto de vinculación, que en este trabajo (a diferencia de las visiones productivistas que lo contemplan bajo una orientación mecanicista y utilitarista relacionándolo exclusivamente con las empresas e industrias) se plantea como una forma de construir conocimientos, habilidades y actitudes, enlazando el proceso educativo con las experiencias de vida de los sujetos en las actividades cotidianas que realizan en sus comunidades y por tanto, articulándolo con un marco cultural específico que le da sentido y significado.

El referente inicial que me permitió cuestionar las formas en que se implementan de manera descontextualizada los procesos de formación con poblaciones rurales e indígenas, fue la experiencia adquirida durante mi nombramiento en 1994 como director del Centro Estatal de Capacitación Indígena (CECI) del Instituto Nacional Indigenista (actualmente Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI), justo en el inicio del levantamiento indígena zapatista en Chiapas¹. Durante la implementación de los procesos de formación, nos dimos cuenta de que a pesar de utilizar diferentes dinámicas participativas y tratar de partir de los conocimientos previos y experiencias de los participantes, no se aprovechaban realmente los contenidos desarrollados en los cursos cuando las personas regresaban a sus comunidades. Contrariamente a esta situación, observamos que cuando las actividades de capacitación se realizaban directamente en las comunidades y vinculadas a sus prácticas concretas, los resultados eran más alentadores, las personas manifestaban sentirse más contentas, había una mayor participación que cuando se realizaban las sesiones en las aulas del centro y reconocían que habían aprendido más de la experiencia directa. Otro factor importante era que en estas condiciones se generaba un ambiente socioafectivo de solidaridad y participación más evidente.² De esta experiencia surge la idea nuclear de la importancia de la vinculación entre lo que se intenta aprender y lo que se vive en la realidad.

Posteriormente, mi incorporación en 1999 al Programa de Vinculación Académica con el Sector Social, en El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), me permitió profundizar sobre el marco teórico metodológico de este concepto –la vinculación– y diseñar e implementar mecanismos contruidos en la lógica de buscar de manera creativa un acercamiento entre las formas de educar y hacer investigación con los distintos actores sociales e institucionales de la región. Parte de los resultados de esta experiencia (Saldívar, Parra y Tinoco, 2004 y Saldívar, Tinoco, Mondragón y Rubio, 1999) muestran el potencial que tiene la consideración del contexto socioeconómico, cultural, ambiental y productivo como base para la construcción de relaciones más positivas entre actores que están trabajando para enfrentar los diferentes problemas de una región.

En 1995 me integro como maestro y asesor en la propuesta educativa del Patronato Proeducación Mexicano A.C., que se implementa en la comunidad de Guaquitepec, en el municipio de Chilón, Chiapas en el corazón de la zona tzeltal, a partir de la creación de una secundaria y posteriormente una preparatoria donde se modifica la currícula para adecuar los contenidos a la realidad sociocultural de la región (Saldívar, 2001).

En efecto, los resultados de las investigaciones realizadas en las regiones de la Selva Lacandona y Altos en Chiapas y la Zona Maya de Quintana Roo (Saldívar, 1998) y de trabajos que le continuaron (Saldívar y Arreola, 1995, 2006; Saldívar, 1999, 2001, 2006 y 2011; Saldívar, y Rivera,

¹ Que precisamente cuestiona la forma centralizada e impositiva en que se realizan muchas de las acciones para el desarrollo en las regiones indígenas de Chiapas y México.

² Así, cuando las sesiones se celebraban en las instalaciones del CECI se daban quejas constantes sobre la alimentación o el frío en los dormitorios, pero si las actividades tenían lugar en una comunidad, los asistentes solo se mostraban agradecidos al esfuerzo de la gente por recibirlos, apoyarles con la comida y compartir sus conocimientos, pese a las incomodidades.

2006), apuntan de manera clara que los programas de desarrollo que no consideran la importancia de los aspectos socioeducativos y culturales tendían a fracasar o a obtener resultados limitados. El análisis de las experiencias permitió identificar importantes contradicciones que se generaban al impulsar proyectos y programas muchas veces con poco sentido para la lógica sociocultural de las comunidades.

Asimismo, como ya señalamos anteriormente, la experiencia en proyectos educativos y de formación (particularmente en el CECI y en el proyecto de desarrollo regional y educativo del Patronato Proeducación Mexicano A. C. en la comunidad Tzeltal de Guaquitepec en Chiapas aportó tres conclusiones importantes: la primera era que la educación debe estar vinculada necesariamente a estas diferentes y ricas formas socioculturales; la segunda, que debe además servir fundamentalmente para mejorar la situación de vida de la población, incidiendo de manera directa en la forma de resolver los distintos problemas cotidianos que se presentan en ese contexto y en esa realidad; la tercera, que el aprendizaje se construye en el marco de la implementación de actividades socialmente significativas. Esto supone un cambio radical en la concepción de los *currícula* y los procesos educativos, que cada vez más están desvinculados de los contextos donde se desarrollan y están perdiendo por tanto su papel activo en la resolución de los diferentes problemas ambientales, productivos, culturales, sociales que enfrentan los distintos grupos humanos.

En el caso de México, es importante señalar que las zonas rurales e indígenas se encuentran en un proceso dinámico e intenso de transformación. El país cuenta con importantes núcleos de población indígena y rural, con una extensa y diversificada riqueza ambiental, y zonas –como la Frontera Sur– donde las organizaciones sociales desempeñan un papel prioritario en las dinámicas socioculturales y productivas y donde se da una presencia muy importante de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales. De igual forma, cuenta con una base sociocultural diversa marcada por lo que fue Mesoamérica y Aridoamérica, como lo demuestran las innumerables ruinas arqueológicas que existen en a lo largo del país, pero sobre todo con una dinámica cultural viva presente de manera significativa en sus actividades cotidianas en los barrios, los mercados, las plazas y sobre todo las fiestas y costumbres comunitarias.

Contradictoriamente, a pesar de esta diversidad cultural, social, ambiental y productiva, las propuestas educativas y para el desarrollo han seguido un modelo planteado desde la visión hegemónica del pensamiento occidental³. Los modelos educativos en las zonas rurales e indígenas han sido estructurados bajo una perspectiva clara de integración de los pueblos al “mundo moderno” que genera, por un lado, importantes sinsentidos y contradicciones para la población y, por otro, una tendencia al fracaso de diferentes proyectos de desarrollo y en general del modelo educativo, al no responder como veremos más adelante a las particularidades socioculturales de la región.

En esta investigación nos proponemos identificar, analizar y comparar las estrategias de vinculación entre los procesos educativos y los elementos del contexto sociocultural que diferentes experiencias educativas y de formación superior están implementando en contextos rurales e indígenas (Uci Red, Universidad Campesina Indígena El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en Zautla, Puebla, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UIIA) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ambas de la Uci Red, Universidad Campesina Indígena y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas). Con ello se pretende aportar nuevos elementos que permitan avan-

³ Es importante reconocer que se ha generalizado una idea de oposición entre lo “moderno” y lo “tradicional” o entre la cultura occidental y las culturas indígenas, basada en verdades parciales. La cultura occidental no es un ente homogéneo; existen diferentes formas particulares que no siempre corresponden con el imaginario occidental vinculado al consumismo, la modernidad y tecnificación de la producción. De igual forma, nunca se menciona lo “oriental”, que también entra en contradicción en ciertos aspectos con las diversas culturas del mundo, no sólo con la occidental. En este sentido, cuando hacemos mención a lo “occidental”, nos referimos a las formas dominantes fundamentalmente neoliberales de desarrollo, relacionadas con la modernidad, es decir, la sustitución de las llamadas prácticas culturales “tradicionales” por otras con contenido científico y tecnológico, basadas en el consumismo y, en general, con el “*American Dream*”.

zar en la consolidación de modelos alternativos de educación superior. Esta propuesta se fundamenta en la importancia de potenciar las particularidades culturales, ambientales, productivas y sociales del contexto, y posibiliten un enfoque alternativo y *propio* basado en *la construcción de capacidades locales*.

En el capítulo primero se hace un análisis de cómo actualmente el discurso del desarrollo influye de sobremanera en los modelos educativos, por tanto se analiza su construcción histórica y los elementos que caracterizan la idea del desarrollo. Se revisan las políticas educativas desde una perspectiva histórica, los antecedentes y elementos del contexto de la Frontera Sur de México y se analiza el impacto que las políticas públicas han tenido en la región como un ejemplo claro de lo que está sucediendo en las zonas rurales e indígenas del país. Como parte del marco de referencia se analizan las tendencias de la educación superior en México y se hace una reflexión sobre la situación que se vive de desencuentro cultural en las zonas rurales e indígenas, donde no son consideradas las formas socioculturales particulares de ver el mundo, así como las contradicciones que esto genera. Particularmente se analiza el concepto de vinculación social, que establece el puente entre los procesos educativos y los contextos y realidades donde se implementan las actividades de formación.

En el capítulo segundo se examinan los fundamentos teóricos que permiten sostener la importancia de la cultura en los procesos educativos. Se abordan los planteamientos centrales de la Educación Popular desarrollada por Freire y se analiza el nuevo paradigma de la interculturalidad que cuestiona las formas inequitativas en que se establecen las relaciones entre las culturas. Como parte de este análisis se revisan los principios desarrollados a partir de Vygotski en torno a la perspectiva histórico-cultural así como los aportes que se han generado por diferentes investigadores en torno a la teoría de la actividad. Se analizan y discuten estos elementos teóricos como base de la importancia de la vinculación social en los procesos educativos.

En el capítulo tercero se describe el método y se presenta el proceso de diseño de la investigación; se profundiza sobre la importancia de generar propuestas que vayan más allá de la mera descripción de los problemas educativos a nivel superior y contribuyan a generar las acciones y transformaciones necesarias para mejorar el hecho educativo.

Como parte de los resultados en el capítulo cuarto se presenta la sistematización de los procesos de formación superior del CESDER-UAII de la UCI Red y la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Se caracteriza cada una de ellas en los aspectos generales del proyecto educativo y se profundiza en el análisis de las estrategias de vinculación que implementan como base para la articulación de sus procesos educativos con los elementos del entorno. Finalmente, se compara la percepción de los y las estudiantes sobre su experiencia de haber participado en los modelos educativos. Particularmente se comparan los datos obtenidos a partir de las encuestas, entrevistas y trabajo con grupos focales realizadas con los diferentes actores –coordinadores, docentes y estudiantes– que participaron en las experiencias de la UCI Red-UAII (que privilegian la vinculación con los elementos del contexto) y los de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas (que podríamos denominar modelo educativo tradicional).

Los resultados de la investigación apuntan de manera clara la necesidad de implementar nuevas y variadas formas de vinculación entre los procesos educativos y los diferentes contextos sociales, ambientales, económicos y culturales donde se ubican los procesos de formación superior. El trabajo identifica algunas de las estrategias de vinculación que se utilizan en estas universidades –comunidades de aprendizaje, alternancia educación producción, creación de situación de aprendizaje, investigación de situaciones de vida cotidiana, vida en comunidad educativa, proyectos educativos comunitarios– que constituyen herramientas fundamentales para la resignificación del hecho educativo en la formación superior.

Parte I

MARCO CONCEPTUAL

Desarrollo, cultura y educación

Capítulo 1

DESARROLLO, DEPENDENCIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR



1.1. DESARROLLO, POBREZA Y GLOBALIZACIÓN: LA CRISIS DEL PARADIGMA DESARROLLISTA

Para saber si estamos en el camino correcto,
primero debemos saber a dónde queremos llegar.

Lewis Carroll,
Alicia en el país de las maravillas.

En este capítulo se analiza la forma en que el discurso del *desarrollo* se ha ido construyendo históricamente, la influencia que tiene actualmente en las formas de vida de la población y cómo ha permeado e influido de manera fundamental en la educación. De igual modo, se revisan desde una perspectiva histórica las políticas educativas en México y su situación con respecto a la educación y las condiciones de vida de la población rural e indígena. Finalmente se profundiza en la situación actual de la educación superior y sus tendencias actuales.

No podemos separar los objetivos educativos de la influencia que tienen actualmente los preceptos que guían al desarrollo. La educación lleva implícito un modelo de desarrollo, que orienta los fines reales de la acción educativa. Levine y White (1986) plantean que:

El análisis de políticas relacionadas con la educación y con otros aspectos del desarrollo humano se ha basado principalmente en modelos económicos de la condición del hecho humano, cada uno de los cuales ofrece una explicación unitaria y elegantemente simple de las divisiones más patentes entre los pueblos del mundo (p. 21).

A pesar de que la definición del marco en que se implementa la educación presupone la construcción de modelos de sociedad a los que se aspira llegar, la influencia actual del discurso del desarrollo en la configuración de los mismos es evidente. Particularmente durante las dos últimas décadas, las reformas estatales implementadas en América Latina en el marco de la globalización y bajo la influencia del pensamiento neoliberal han estado guiadas por la pretensión de ajustar los objetivos al incremento de la productividad laboral y la dinamización de los mercados, especialmente en las zonas rurales e indígenas.

Consideramos por tanto imprescindible analizar los elementos teóricos y metodológicos que dan sustento al concepto de desarrollo para entender ciertas particularidades de los procesos educativos. Abordaremos desde una perspectiva histórica cómo se ha construido la noción de desarrollo y de la pobreza y sus implicaciones en la educación para las zonas rurales e indígenas en particular y para las sociedades denominadas de manera incorrecta como subdesarrolladas en general.

El concepto de desarrollo surge a mediados del siglo pasado y tiene por tanto sus antecedentes históricos en las ideas de progreso, evolución, industrialización y crecimiento económico que sostuvieron la revolución industrial. Todas estas ideas mantienen como eje fundamental el mejoramiento de las condiciones materiales de vida de los sujetos y el incremento sostenido de la producción.

Los inicios de la revolución industrial en Europa marcan el declive de los antiguos feudos y la aparición del nuevo sistema de producción capitalista. La “mano invisible” del mercado empezaba a establecer los mecanismos de regulación de los procesos de intercambio comercial y a favorecer la concentración de capital en la nueva burguesía. Por otra parte, la colonización de nuevas tierras brinda enormes posibilidades de obtención de materias primas para consolidar la incipiente manufactura y sobre todo para la ampliación de los mercados. La primera y segunda guerras mundiales, de hecho, estallaron entre otras causas por la disputa de los territorios –principalmente de África– con el objetivo de ampliar mercados.

La culminación de la Segunda Guerra Mundial plantea como una importante oportunidad histórica para la humanidad la posibilidad de pensar qué hacer en las zonas devastadas por la guerra. Organismos internacionales, como la ONU y otras instancias, se crean precisamente para asegurar el inicio de esta nueva etapa vista como una oportunidad de prosperidad y paz sustentada en la democratización de los países y el uso sistemático de la ciencia y la tecnología.

Hacia 1940 Colin (citado en Sachs, 1996a) realiza uno de los trabajos pioneros sobre la situación económica de los países en la posguerra. En este trabajo Clark analiza la situación del ingreso *per cápita* de la población en diferentes países estableciendo una categorización sobre su nivel de vida. Sobre esta base se construyeron las categorías que conocemos actualmente de países del Primer y Tercer Mundo. Los países del bloque socialista, dadas sus diferencias en el sistema económico que los sustentaba, fueron separados en un sector particular dentro de esta clasificación, a pesar de que algunos de ellos se podían ubicar fácilmente en cualquiera de los otros dos grupos. Sachs realiza una dura crítica sobre la forma en que se construyó esta diferenciación:

Tan pronto como se estableció la escala de ingresos, el orden reinó en un planeta antes confuso: horizontalmente, mundos tan diferentes como el de los zapotecas, los tuaregs y los rajasthani podían ser clasificados juntos, mientras que una comparación vertical con las naciones “ricas” exigía relegarlos a una posición de inferioridad casi incommensurable (1996b, p.38).

Esta clasificación sirvió de justificación para una de las empresas más trascendentales del siglo pasado: el desarrollo económico y la industrialización de amplias regiones en el mundo. Paralelo a esto, la consolidación de Estados Unidos de Norteamérica como nueva potencia mundial le permite influir de manera clara –inclusive hasta nuestros días– en el rumbo que iban a seguir no sólo de los países abatidos por la guerra, sino de la mayoría de las regiones, naciones y

culturas en el mundo. En la toma de posesión del presidente Harry S. Truman el 20 de enero de 1949 utiliza por primera vez y comienza a difundirse de manera amplia el concepto de “áreas subdesarrolladas” para designar a una parte importante de la población en el planeta (Esteva, 1996). De esta forma, los distintos pueblos en el mundo compartían sin más la misma aspiración de *progreso social y mejores niveles de vida en una mayor libertad*. Las historias del mundo eran vistas como convergentes en una sola historia, que tenía una dirección y las Naciones Unidas como un motor que impulsaba a los países menos avanzados a moverse hacia adelante, *la historia se transforma en destino*. Desde esta perspectiva, la unidad del mundo se realiza mediante su occidentalización y el desempeño económico reemplaza a la razón como una medida del hombre (Sachs, 1996a, 1999b).

El sentido común de Truman le llevó a creer que era aplicable una ley universal del progreso, no solamente para individuos o grupos aislados, sino para toda la humanidad en su conjunto, a través de las economías nacionales. De esta manera, utilizó el término subdesarrollado para entidades sociales colectivas, y habló de la necesidad de crear una base económica capaz de satisfacer las expectativas que el mundo moderno ha despertado en los pueblos de todo el planeta (Illich, 2002).

Desde el enfoque neoclásico, el desarrollo supone transformar la sociedad desde un estado tradicional caracterizado por el estancamiento y la subsistencia a una sociedad dinámica capitalista centrada en el sector emprendedor, o bien como un incremento continuo de la producción mediante la sustitución de las formas tradicionales por otras con mayor contenido científico y técnico, acompañado de las transformaciones sociales y culturales imprescindibles para realizar esa sustitución, y para asegurar el disfrute social de los beneficios que ofrece (Envío-UCA, 1994; Gutiérrez, 2007).

En este supuesto, podemos afirmar que lo más importante en el modelo dominante se centra en los elementos materiales del desarrollo, es decir, la modernización de las economías tradicionales a partir de su inserción en el mercado, el cual demanda una mayor especialización y mayor dinamización productiva. La educación por lo tanto es considerada como fundamental para la producción de riqueza y se plantea formar profesionales acordes con la modernización e industrialización creciente. Se ve claramente cómo los modelos educativos en toda América Latina están influidos por la economía (Piombo, 2001).

Contradictoriamente, a más de 50 años de políticas y programas para el desarrollo, es necesario reconocer que la situación de amplios sectores de la población en los países “tercermundistas” se ha polarizado y profundizado. El desarrollo no ha supuesto ese sueño de bienestar a alcanzar, sino un triste despertar donde predominan formas de desvaloración cultural, una crisis económica persistente y profunda, el incremento de las migraciones del campo hacia las ciudades, así como las migraciones internacionales y una tendencia marcada al cambio climático por la devastación de los recursos naturales; pero, sobre todo, ha resultado en la pauperización de la situación de vida de millones de personas.

Como dice Chomsky, uno de los aspectos del neoliberalismo sencillamente consiste en emplear el poder del Estado en beneficio de las concentraciones del poder económico (Meyer y Maldonado, 2011). De igual forma, para el “primer mundo” algunos de los costos del desarrollo como señala Castoriadis tenían que ver con:

...el individuo libre, soberano y autárquico, sustancial, que en la mayoría de los casos ya no es sino una marioneta que realiza espasmódicamente los gestos que le impone el campo social-histórico: hacer dinero, consumir y gozar (si lo logra). Supuestamente libre de darle a su vida el sentido que quiera (...) no le da sino el sentido que impera, es decir, el sinsentido del aumento del consumo... (1992, p.17).

Desde este punto de vista, debemos entender el desarrollo no como el lugar hacia donde los pueblos deben transitar o aspirar a llegar, sino como una consecuencia de diferentes políticas,

medidas y estrategias que han cumplido cabalmente con sus objetivos: dinamizar las economías y favorecer los procesos de industrialización. Pero que además fundamentalmente han permitido de manera abierta en los países del *Tercer Mundo* la concentración de la riqueza para algunos y el empobrecimiento de amplios sectores de la población; un sostenido deterioro de los recursos naturales y el menoscabo de las identidades culturales de los pueblos originarios. Es lo que se denomina “costes del desarrollo”, y costes que a la luz de la situación actual se deben claramente reconsiderar.

El posicionamiento del concepto de pobreza está asociado de modo directo a la aparición de la idea de desarrollo. La pobreza –al igual que el desarrollo– fue medida entonces como una operación estadística comparativa, donde los niveles de ingreso determinaban la situación de los países y de las personas. Esta operación conceptual proveyó, además las bases cognoscitivas para la intervención... en donde la individualidad de cada país hubiera sido reducida al criterio cuantificable de los estándares de vida: donde el bajo ingreso sea el problema, el *desarrollo económico* es la solución (Sachs, 1996b). De este modo la pobreza fue utilizada por primera vez para definir a pueblos enteros, no de acuerdo con lo que son o quieren ser, sino con lo que les falta y lo que se espera que lleguen a ser.

La pobreza se estudia actualmente como una categoría de análisis, desprovista de historicidad, de contexto, de moralidad y de causalidad. Las investigaciones que se realizan se centran principalmente en su cuantificación y en su definición conceptual: ¿quiénes son pobres?, ¿dónde están?, ¿qué podemos hacer para erradicar la pobreza? Los estudios aportan elementos para el análisis de su distribución y la definición de estrategias para combatirla, pero no entendida como una situación de desigualdad, de privación de libertades, sino como algo “natural”, algo derivado de un inadecuado manejo de las oportunidades y de sus iniciativas de la población misma. No como un problema moral de la sociedad (Ringgen, 2004) o como un hecho histórico, sino como un problema de la población por la falta de condiciones de acceso a la educación y los servicios públicos fundamentales y las fuertes limitaciones para el uso de las nuevas tecnologías.

Las acciones de los estados en los últimos años se han centrado en medidas de subvención para asegurar el buen funcionamiento del mercado, el cual “posibilitará” en algún momento del futuro –según las bases del pensamiento liberal– una generación de riqueza suficiente que permitirá mejorar la situación de vida de la población en situación de pobreza y marginación. El análisis de Offe (1990) sobre las contradicciones en el Estado del Bienestar pone al descubierto de manera clara cómo se condena a amplios sectores de la población a sobrevivir bajo mecanismos de subvención que no les permite ser capaces de centrar su actividad económica en estrategias que aseguren su seguridad alimentaria, de generar sus propios ingresos y sobre todo de vivir bajo una forma cultural particular de ser, estar, convivir y pensar el mundo. Contradictoriamente se basan en establecer formas de dependencia institucional –a través de los subsidios– que generan condiciones permanentes de subordinación, sobrevivencia y negación cultural.

El desarrollo es pues para los pobres urbanos, pero sobre todo para los pobres rurales e indígenas, una utopía, un recordatorio de lo que no son. En contraparte, para los organismos internacionales financiadores del desarrollo y los gobiernos de los diferentes países es el espejismo y certidumbre que ofrecen a sus pobladores para acceder a una “buena vida”. El desarrollo de esta forma se ha convertido en la mayor ilusión de existencia y vida para la población del Tercer Mundo. La palabra implica siempre un cambio favorable, un paso de lo simple a lo complejo, de lo inferior a lo superior, de lo peor a lo mejor. Para dos terceras partes de la gente en el mundo, sin embargo, este significado positivo de la palabra “desarrollo” –profundamente enraizado tras dos siglos de construcción social– es un recordatorio de lo que no son. Les recuerda una condición indeseable e indigna. Para escapar de ella, necesitan hacerse esclavos de las experiencias y sueños de otros (Esteva, 1996).

En los últimos años se han construido planteamientos reformistas que proponen cambiar la concepción del desarrollo y la forma en que éste es evaluado. Para ello, es necesario preguntarse cuáles son los valores propios para cada pueblo, región o país y cuáles además son universales. Asimismo, para poder establecer indicadores reales de mejoramiento de la situación de vida de la población, especialmente en aquellos países que aún preservan una amplia diversidad cultural, deberían tenerse en cuenta los componentes étnicos (Tegegn, 2000).

Una de las consecuencias más preocupantes de esta forma de instrumentación del discurso del desarrollo es que la ayuda económica que se canaliza hacia los países “subdesarrollados” ha servido para:

“sustituir las innumerables formas culturales de participación, organización social y de subsistencia basadas en la utilización autónoma de los saberes y las respectivas bases ecológicas de sustentación, que existían a lo largo y a lo ancho del mundo, por otras nuevas más *desarrolladas*, más especializadas y productivas y por tanto *más adecuadas* para ser conectadas con los circuitos de la economía mundial” (Envío-UCA, 1994, p.45).

En un discurso en 2001 ante el Club de Roma, Antonio Ocampo, Secretario Ejecutivo de la CEPAL sostiene que:

La recuperación del crecimiento económico no se ha traducido, además, en un avance sistemático del desarrollo social... Si bien la pobreza experimentó una reducción gradual entre 1990 y 1997, su progreso se estancó desde entonces y se mantiene aún en niveles relativos superiores a los de 1980: un 44 por ciento de la población en 1999 frente a un 41 por ciento en 1980 (Ocampo, 2001, p. 2).

A pesar de esta afirmación tan clara, al final de su intervención Ocampo plantea la importancia de la educación para incidir en mejorar las condiciones de equidad, desarrollo y ciudadanía, pero también insiste nuevamente en la necesidad de un crecimiento económico estable que genere empleos de calidad y una promoción de pequeñas empresas. Propone que lo que necesitamos es precisamente mejorar las condiciones para el desarrollo. Este doble discurso ha estado presente durante las últimas décadas, es decir, se critica de manera vehemente al desarrollo, pero al final se plantea cómo hacer más eficiente su funcionalidad. La educación en este sentido ha jugado un papel claro de adecuación de los programas y los *curricula* ajustándolas a las nuevas necesidades de la economía global.

Posiciones claramente a favor del desarrollo que operan de forma generalizada en los países denominados del Tercer Mundo plantean “... La transformación productiva debe sustentarse en una incorporación deliberada y sistemática del progreso técnico, la base de la competitividad no puede ser otra que la de lograr crecientes niveles de productividad” (Lahera, Ottone, y Rosales, 1995; Damm, 2010).

Durante los últimos años, un nuevo proceso entra en juego en el esquema neoliberal: la globalización o mundialización de las economías, que va apareciendo como una aplanadora que no da espacio para repensar tan siquiera las relaciones entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global.

Esta visión pone de manifiesto las tendencias dominantes actuales de la globalización donde difícilmente caben modelos alternativos de desarrollo contruidos en una lógica de autonomía o basada en las particularidades culturales de los pueblos, de construcción de realidades alternativas o de apropiación de los procesos. En esta perspectiva, las políticas internacionales de la OCD, del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional plantean fundamentalmente la incorporación de nuevos sectores de la población no bajo formas de “desarrollo”, sino bajo esquemas de consumismo y modificación de patrones y estilos de vida que posibilitan dar salida a los excedentes de productos que se generan en los países desarrollados.

La ampliación de las políticas neoliberales a partir de la década de los ochenta se implementa en la mayoría de los países de América Latina y en general del Tercer Mundo. Su aceptación por los grupos gobernantes va creciendo hasta configurar una nueva política que genera transformaciones importantes del papel de Estado. La CEPAL valida esta situación al señalar: “Imaginar que

podemos configurar sociedades en que tenga plena vigencia la moderna ciudadanía sin hacer un esfuerzo de competitividad internacional es estrictamente ilusorio, porque las aspiraciones de la población latinoamericana acompañan aquellas aspiraciones del mundo desarrollado” (Lahera, 1995).

No va a ser sino hasta la década de los noventa del siglo pasado cuando surja una nueva forma de medir el desarrollo que supera las formas convencionales basadas en el Producto Interno Bruto (PIB) *per cápita* y que incluye otras dimensiones además de la propiamente económica (social, política y cultural). Amartya Sen (2000), propone construir una visión holística centrada en el ser (bienestar y capacidades de los seres humanos) además del indicador de la expansión económica, se incorpora el impacto de la democracia y de las libertades públicas sobre la vida y las capacidades de los individuos; el reconocimiento de los derechos cívicos. La preocupación principal en esta propuesta es que los individuos sean capaces de vivir el tipo de vida que desean. El criterio esencial es la libertad de elección y la superación de los obstáculos que impiden el despliegue de las libertades. Es así como se propone el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que permite evaluar el nivel medio alcanzado por cada país a partir de tres aspectos esenciales que posteriormente han sido matizados mediante ajustes de carácter regional y de género:

- Longevidad y salud, representadas por la esperanza de vida
- Instrucción y acceso al saber, representados por la tasa de alfabetización de adultos (dos tercios) y la tasa bruta de escolarización para todos los niveles (un tercio)
- La posibilidad de disponer de un nivel de vida digno representado por el PIB por habitante (Gutiérrez, 2007).

Una posición más radical en el análisis del desarrollo es la que proponen los postestructuralistas (Escobar, 2002, 2003; Sachs, 1996b; Esteva, 2000 y Limón, 2004), que parten de negar el desarrollo, de desmarcarse definitivamente del discurso del desarrollo, para construir una propuesta alternativa, algo diferente. En estas nuevas propuestas postestructuralistas, el “subdesarrollo” se plantea como una construcción histórica, defendiendo la necesidad de la creación de realidades alternativas a la modernidad¹, por lo que se desecha rotundamente ubicarse en posiciones reformistas dentro de la idea misma de desarrollo. Es decir, se niega que los países del Tercer Mundo estén en situación de retraso con respecto a otros países, se reconoce el carácter histórico y desigual de las relaciones entre los países como causa de las diferencias y se plantea que existen formas distintas de ser, pensar, estar en el mundo y por tanto, realidades diferentes que pueden plantearse objetivos completamente distintos del desarrollo tal cual se entiende actualmente en occidente.

Las propuestas críticas de los autores citados se centran en la necesidad de desnaturalizar el proceso de desarrollo, cuestionando simplemente en principio porque debe ser así y no de otra forma; al mismo tiempo proponen “deconstruir” un concepto que se asume sin hacer un análisis histórico profundo de lo que realmente significa y representa. De igual forma, reclaman entender sus continuidades y mirarlas como resultado de una construcción social que tiene reglas y que se justifica a si mismo, a la vez que establece sus propios mecanismos de legitimación. Debemos analizar las representaciones sociales que tienen los sujetos sobre su realidad, para primero facilitar la desnaturalización y deconstrucción de esa realidad y sobre esa deconstrucción proponer una nueva idea de cómo mejorar su situación de vida.

Así, Limón (2004) plantea que la visión hegemónica del modelo desarrollista:

- a. Divide al planeta en países necesitados de ser asistidos (subdesarrollados) y países asistentes, capaces (desarrollados).

¹ Un ejemplo de alternativas a la modernidad pueden ser los “*caracoles zapatistas*”, que se conforman como espacios de participación y gobernanza social y comunitaria que supera las formas actuales de administración pública y poder político establecidos. Construyen un espacio de participación nuevo, diferente de lo conocido y establecido, esto no quita que puedan enfrentar muchos problemas cotidianos en su aplicación, pero de entrada se constituyen como una alternativa a la modernidad.

- b. Define a priori las necesidades de las poblaciones, y
- c. Establece que la producción y los conocimientos técnicos y la ciencia moderna son la clave para la prosperidad (p. 234).

Las múltiples propuestas filosóficas de los postestructuralistas han dado como resultado un gran número de planteamientos que permiten conformar un nuevo marco teórico comparable con las teorías liberales y con la teoría marxista. En la tabla I.1 podemos observar las diferencias fundamentales entre estas teorías a partir de criterios de análisis específicos.

La propuesta postestructuralista se basa en una epistemología constructivista, que pondera la realidad como una construcción social mediada por los elementos culturales, que requiere ser deconstruida para resignificarse y proponer realidades alternativas. Esto presupone un cambio profundo con respecto a las ideas marxistas, que partían de la lucha de clases como base primordial para la transformación de la realidad. El pensamiento postestructuralista ha permitido reconocer que los movimientos sociales han ampliado sus márgenes de participación en el terreno político, integrando de forma creativa nuevos sujetos y ejes temáticos. Como señalamos anteriormente, ya no se puede entender el devenir histórico únicamente como la lucha de clases entre los proletariados y los burgueses: nuevas formas de participación y organización social han aparecido. De esta forma, los movimientos indigenistas, ambientalistas, feministas, antiglobalización, reivindicadores de los derechos de los homosexuales y recientemente de los “indignados” en España, han reinventado nuevas formas de organización social en defensa de sus derechos fundamentales. Son nuevas maneras de resistencia que replantean el papel de los sujetos en la construcción de distintas y renovadas formas de relación y participación social.

De igual forma, las representaciones sociales aparecen como una nueva posibilidad de entender las ideologías y estructuras sociales o las relaciones entre la sociedad y el mercado delimitadas por los paradigmas del pensamiento marxista y liberal. La tabla 1.I nos muestra por tanto las posibilidades de integrar nuevas perspectivas de análisis y comprensión de la realidad.

Uno de los aspectos más significativos del análisis comparativo entre las teorías que podemos hacer en el marco de la presente investigación es el de los mecanismos de cambio. Desde el pensamiento liberal, las intervenciones se deben realizar de forma más enfocada mediante datos y teorías cada vez más precisos que dan la pauta para generar las transformaciones. En el paradigma marxista la lucha de clases sería la base de estos cambios y en el postestructuralismo se propone el cambio de prácticas de saber y hacer. Desde este último paradigma, en el campo de la educación, se espera entonces reconstruir y resignificar el hecho educativo: reconocerlo como una construcción social e histórica que debe ser reinventada desde las distintas formas de pensamiento social y cultural que hay en el planeta. Transformada y enriquecida desde esta diversidad de formas de aprender en las culturas y puesta a debate la forma actual hegemónica en la que se ha convertido la escuela en el mundo.

De esta forma, las teorías que tratan de hacer una interpretación sobre el desarrollo han transitado desde las posiciones marxistas ortodoxas, que planteaban el subdesarrollo como un problema derivado de la colonización y la conquista y basado en relaciones de dependencia *centro-periferia*, hacia las teorías post-estructuralistas que parten del análisis del discurso del desarrollo como una construcción social.

En la tabla 1.II se resalta cómo las distintas crisis que enfrenta la sociedad han implicado la construcción de modelos que tratan de crear condiciones y estrategias específicas para enfrentar los problemas que se derivan de esas crisis. Adicionalmente debemos recordar, como ya mencionamos al inicio de este capítulo, que el concepto de desarrollo ha pasado por diferentes etapas históricas que han influido en la forma de cómo se implementa. De igual forma, se resalta el énfasis puesto en determinadas estrategias dependiendo del paradigma de desarrollo del cual se parte. Así, los grupos neoliberales enfrentan la crisis ampliando las exportaciones y mejorando las condiciones de los mercados internos, aumentando la inversión e incrementando la producción a par-

TABLA 1.I
Características de los paradigmas del desarrollo y su perspectiva teórica

PARADIGMA	Teoría liberal	Teoría marxista	Teoría post-estructuralista
Epistemología	Positivista	Realista/dialéctica	Interpretativa/ Constructivista
Conceptos clave	Mercado Individuo	Producción (ejemplo: modo de producción) Trabajo	Lenguaje Significado (significación)
Objeto de estudio	Sociedad Mercado Derechos	Estructuras sociales Ideologías	Representación / Discurso Conocimiento-poder
Actores relevantes	Individuos Instituciones Estado	Clases sociales (Clases trabajadoras) Campesinos Movimientos sociales (trabajadores campesinos) Estado democrático	“Comunidades locales” Nuevos movimientos sociales, ONG Todos los productores de conocimiento (incluidos individuos, estado, movimientos sociales)
Pregunta del desarrollo	Cómo puede una sociedad desarrollarse o ser desarrollada a través de la combinación de capital y tecnología y acciones estatales e individuales	Cómo funciona el desarrollo como una ideología dominante	Cómo Asia, África, América Latina llegaron a ser representados como subdesarrollados
Criterios de cambio	“Progreso” Crecimiento Crecimiento más distribución (años 70s) Adopción de mercados	Transformación de las relaciones sociales Desarrollo de las fuerzas productivas Desarrollo de conciencia de clase	Transformación de la economía política de la verdad Nuevos discursos y representaciones (pluralidad de discursos)
Mecanismo de cambio	Mejores datos y teorías Intervenciones más enfocadas	Lucha de clases	Cambio de prácticas de saber y hacer
Etnografía	Cómo el desarrollo es mediado por la cultura. Adaptar los proyectos a las culturas locales	Cómo los actores locales resisten las intervenciones del desarrollo	Cómo los productores de conocimiento resisten, adaptan, subvierten el conocimiento dominante y crean su propio conocimiento
Actitud respecto al desarrollo y la modernidad	Promover un desarrollo más igualitario (profundizar y completar el proyecto de la modernidad)	Reorientar el desarrollo hacia una justicia social y la sostenibilidad (modernismo crítico: desvincular capitalismo y modernidad)	Articular una ética del conocimiento experto como práctica de la libertad (modernidades alternativas y alternativas a la modernidad)

Fuente: Escobar (2002)

TABLA 1.II
Diferencias entre los enfoques del desarrollo

Crisis sociales	Formas en que se manifiesta	Enfoques	Ideas centrales que sustentan el enfoque
Crisis del modelo económico	Pobreza y marginación de amplios sectores de la población	Modelo de desarrollo económico Neoliberalismo	Incremento continuo de la producción mediante la sustitución de las formas tradicionales por otras de mayor contenido científico y técnico, acompañado de las transformaciones sociales y culturales necesarias para realizar esta sustitución y para asegurar el disfrute social de los beneficios que ofrece (ENVIO-UCA, 1994).
Crisis ambiental	Deterioro de los recursos naturales, erosión de suelos y tendencias a la baja productividad; así como incremento del número e intensidad de eventos meteorológicos	Desarrollo sustentable	Propone la búsqueda de un modelo de desarrollo que posibilite la atención a las necesidades de la generación presente, sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades (Brundtland, 1987) La sostenibilidad debe convertirse en la base de un nuevo entendimiento de las aspiraciones y logros humanos. La medida relevante de la sostenibilidad es 'la producción del bienestar humano (no necesariamente los bienes materiales) por unidad de extracción de, o de imposición sobre, la naturaleza (Paehlke, 2005).
Crisis de valores humanos	Pérdida de valores, violencia, pérdida de la identidad cultural	Desarrollo humano	Es el proceso por medio del cual los miembros de la sociedad se desarrollan ellos mismos, de tal manera que incrementan su habilidad para movilizar y manejar sus recursos, para producir mejoras en su calidad de vida, justamente distribuidas y de acuerdo con sus propias aspiraciones (PNUD, en Cardenal, 1994).
Crisis global del desarrollo	La suma de los anteriores	Postmodernismo	...los conceptos de desarrollo y del Tercer Mundo ya pertenecen al pasado. El desarrollo no es el camino hacia donde debemos transitar, es una construcción histórica y social, para el mantenimiento del sistema capitalista. Por lo tanto, debemos construir contradiscursos y realidades alternativas, "que dependerán de la capacidad de imaginar algo más allá de la modernidad y los regímenes de economía, guerra, colonialidad, explotación de la naturaleza y las personas y el fascismo social que la modernidad ha ocasionado en su encarnación imperial global" (Escobar, 2005, p.30).
Fuente: Elaboración propia a partir de los textos citados en la columna derecha.			

tir de nuevas tecnologías al tratar de generar de manera sostenida más empleos y riqueza. En la educación esto se traduce en modificaciones a los programas y contenidos curriculares para hacerlos más pertinentes y vinculantes con el mercado. Para el desarrollo sustentable, el énfasis está en la modificación de las maneras en que nos relacionamos con la naturaleza, planteando la necesidad de cambiar las formas y prácticas de producción y relación por otras que aseguren la sostenibilidad de los recursos en el futuro. En la escuela por tanto se integran nuevos contenidos y estrategias que buscan sensibilizar a la población sobre la problemática ambiental y el cambio climático. El modelo de desarrollo humano pretende posicionar la importancia de empoderar a los sujetos como base de las transformaciones y, finalmente, el enfoque postmodernista propone la creación de realidades alternativas como base para resignificar el desarrollo, en este sentido se plantea construir nuevas y diversas formas y estrategias de aprendizaje que integren nuevas perspectivas de participación y compromiso social.

Estos modelos de desarrollo han tenido asimismo una influencia relevante en la educación formal e informal; así, las principales modificaciones curriculares en América Latina de los últimos años han tratado de incorporar contenidos, habilidades y actitudes –o lo que se denomina actualmente como las nuevas competencias– asociadas a los temas emergentes del desarrollo, particularmente aquéllas vinculadas a cómo mejorar la productividad y a atender los temas ambientales.

Como hemos podido mostrar, el desarrollo ha tenido un papel preponderante en los procesos de transformación social durante las últimas décadas, y su influencia en los procesos educativos cada vez ha sido mayor. Levine y White (1986) señalan que:

...desde el principio, la educación constituía un tema central de la misión civilizadora, y aún lo continúa siendo con gran variedad de bases filosóficas y científicas. Los pueblos “atrasados” se han considerado como faltos de conocimientos, motivación y tecnología, riqueza, organización y poder. Se ha considerado que su potencial personal y social estaba por eclosionar. Estos modelos deficitarios permiten una fácil transferencia de ideas y métodos educativos de un lugar a otro, sin tener en cuenta las diferencias sociales y culturales de cada contexto (p. 19).

El hecho educativo aparece de esta forma fragmentado, desvinculado de la realidad, subordinado al ámbito de lo económico, reducido a dar respuesta a las políticas económicas vigentes y lejos de la construcción de sujetos autónomos, creativos, responsables de sí mismos y de su entorno, con valores firmes y con una capacidad de imaginar, crear y transformar su realidad.

1.2. EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Como se señala al inicio de este apartado, el análisis del proceso sociohistórico que ha definido al concepto de desarrollo es fundamental para entender su relación con los procesos educativos. A pesar de que para las instancias internacionales, los gobiernos e inclusive las familias la educación es vista de manera clara como una estrategia para superar la condición de pobreza, también existen cada vez más planteamientos que cuestionan el papel de la educación como mecanismo reproductor de las desigualdades sociales. Tal como las corrientes críticas en los años sesenta y setenta que subrayaron el papel subordinado de la educación respecto de las estructuras sociales en el mantenimiento de la desigualdad. En este campo influyó el resurgimiento del marxismo, especialmente en su versión althusseriana, con trabajos como los de Baudelot y Establet. Por su riqueza empírica y metodológica, en el Reino Unido sobresalen los de Berstein y en Francia los de Bourdieu” (Martínez, 2002, p.417). Desde esta perspectiva crítica, no se puede separar educación y desarrollo, son estrategias ineludiblemente articuladas, Coll afirma:

La naturaleza, funciones y características de la educación escolar en nuestra sociedad supone pronunciarse, de forma explícita o implícita, sobre el modelo de sociedad que se quiere contribuir a conformar mediante la educación escolar y sobre el modelo de persona y de ciudadano que ha de formar parte de ella; supone, en definitiva, adoptar un compromiso ideológico, ético y moral que puede tomar orientaciones distintas, pero que es en cualquier caso ineludible (Coll, 2001, p. 173).

Por su parte Cole (1999) señala que en los primeros años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, varios científicos sociales participaron en la planificación del mundo de la posguerra en colaboración con diversas agencias de las Naciones Unidas, en particular la UNESCO. Los cambios esperados se concibieron como un proceso de desarrollo en los niveles sociales, políticos, económicos y psicológicos. La premisa básica en los documentos era que los niveles bajos de desarrollo económico, político y cultural van asociados con la ignorancia, que bloquea los cambios económicos.

En este contexto, el economista Lerner (citado por Cole, 1999) planteó que la capacidad de adoptar el punto de vista de otro y la “movilidad psíquica”, como él la denominaba (concebida como la habilidad de los individuos para proyectar una vida mejor, definida en términos de mejoras materiales para sí mismos o para sus hijos si optan por cambiar ciertos comportamientos), es una destreza indispensable para sacar a las personas de los entornos tradicionales y representa la forma que se requiere para impulsar el desarrollo desde la visión occidental. Por supuesto, nunca se plantea que esa capacidad podría justamente aplicarse en un sentido inverso, es decir, que los países desarrollados pudieran mejorar su situación al adoptar los puntos de vista de los pueblos identificados como atrasados.

La piedra angular de la estrategia para llevar “la cultura” al mundo no europeo y liberar a las personas de la pobreza y la ignorancia era entonces proporcionarles una educación moderna. El combate a las condiciones de “retraso” y pobreza se establecen por tanto como la medida principal a adoptar, lo que implica la negación de comunidades y pueblos enteros, en pro del desarrollo, de la modernidad y del progreso, siendo la educación uno de los mecanismos fundamentales que se implementan para lograr este propósito.

Cole (1999) señala que en las discusiones sobre cuál debería ser el camino más apropiado para la educación, había dos posiciones: una era implementar una educación fundamentada, es decir enseñar a leer y escribir informalmente en el contexto de la actividad cotidiana, de manera que las habilidades mencionadas estarían al servicio de los valores existentes de las personas, quienes seguirían viviendo en el mismo lugar, haciendo más o menos los mismos trabajos que antes. La otra opción era implementar una educación formal que asume que los niños experimentarán una nueva forma de vida fuera de sus comunidades tradicionales. Posición que finalmente fue aceptada por lo que la educación formal que se generalizó reprodujo por tanto de modo similar el estilo europeo o estadounidense de la educación posterior a la Segunda Guerra Mundial.

En consecuencia, desde los años setenta hasta la actualidad el discurso del desarrollo se centra en cómo superar el analfabetismo, la desnutrición, la mortalidad infantil y la expectativa de la esperanza de vida de la población, hasta alcanzar los parámetros de los países desarrollados. Los Objetivos del Milenio constituyen la base sobre la cual se estructuran las acciones principales de los gobiernos para atender los diferentes problemas socioculturales, económicos y ambientales de amplias regiones y sectores de población. Paradójicamente por otro lado desde 1977 en México el sistema de educación bilingüe-bicultural no ha parado de ampliarse hasta nuestros días, de avanzar en su cobertura, y en ese mismo periodo las culturas indígenas se han desmantelado y desarticulado con una rapidez más que sorprendente, y la pobreza y el deterioro de la dignidad han crecido en las regiones indígenas (Berlangua, 1995).

La forma en que se implementa e instrumenta la idea del desarrollo en las comunidades, –y por tanto las bases para su negación cultural– parte de la identificación de la *necesidad sentida*, un concepto aceptado como válido por la mayoría de las instituciones internacionales, nacionales y organizaciones de la sociedad civil promotoras del desarrollo. La necesidad sentida supone una condición a priori de *necesitado*, de ser *ayudado*, es decir, una condición de subordinación en el marco de una relación. La necesidad atiende lo que se presupone desde las instituciones que falta para esa comunidad, esto sin hacer un análisis del marco sociocultural y de las actividades significativas que definen un mundo de vida específico.

Esteva afirma que:

La educación no es otra cosa que la reformulación del acto de aprender bajo condiciones de escasez, conforme la noción técnica de la escasez económica, basada en el supuesto lógico de que los deseos del hombre son muy grandes, por no decir infinitos, mientras que sus recursos son limitados. Este es el fundamento de la sociedad económica, una forma de organización social fincada en la premisa de la escasez económica. Cuando se confina el acto libre de aprender a los muros de la escuela o de sus equivalentes, se produce de inmediato la escasez: no hay suficientes escuelas, maestros o paquetes de conocimiento para todos. Se ha economizado el aprendizaje (2011, p. 170).

Y así, las estrategias de educación y desarrollo comunitario en las zonas rurales e indígenas en la mayoría de los países considerados del Tercer Mundo están planteadas sobre los resultados de las mediciones de lo que les falta, de las que resulta que les falta casi todo. Las comunidades generalmente utilizan como parámetro de bienestar a poblados o ciudades cercanas o bien copiando los modelos de vida planteados e inducidos desde los medios de comunicación y de otros países llevados por los migrantes que han tenido que regresar a sus comunidades o los programas de desarrollo promovidos por las instituciones de gobierno. Se ha llegado en efecto al convencimiento de que el desarrollo es sinónimo de infraestructura y de servicios y por tanto, las estrategias parten de una contradicción que surge entre el “planeador” y la comunidad: “el desarrollo es algo que viene de fuera y a lo que podemos llegar, basado en la idea de la externalización del desarrollo y no algo que podemos construir”. Este mismo pensamiento se aplica al hecho educativo: los conocimientos importantes son los que otorga la escuela, los que vienen de fuera, que permiten formar “verdaderamente” a una persona. Y, como señala Chomsky, hemos construido y diseñado conscientemente un sistema educativo estratificado para situar a la gente en roles sociales específicos, lo que requiere la eliminación de las diferencias individuales, culturales, de identidad de grupo y los lenguajes étnicos (Meyer, y Maldonado, 2011).

Partir de lo que se tiene –desde un enfoque construccionista– significaría tomar en cuenta los valores, los elementos históricos, las capacidades sociales y humanas, la cultura, los recursos naturales y, en general, las oportunidades de transformación sustentadas en los recursos locales, las iniciativas y los esfuerzos de los grupos por mejorar su situación de vida (Saldívar, 1998,1999).

La lógica en que funcionan muchos de los proyectos educativos que impulsan no sólo las instituciones de gobierno, sino también una gran cantidad de organizaciones no gubernamentales, responde a un círculo vicioso en donde las comunidades indígenas tienen la certeza de que, a pesar del fracaso de un programa, vendrán nuevas ofertas. Éstas seguirán un mismo patrón, no partirán de los esfuerzos ni de los fracasos anteriores. Este proceso reiterativo ha creado en la mayoría de las comunidades rurales e indígenas –como se señaló anteriormente– la idea de la “externalización del desarrollo”, basados en que el mejoramiento de su situación de vida es algo que viene de fuera y no algo que se puede construir desde sus capacidades sociales, culturales, productivas y ambientales, en una interacción positiva y complementaria con las demás instancias. Las propuestas educativas siguen un patrón similar: los conocimientos locales no son reconocidos como fundamentales para el proceso de construcción de los aprendizajes, sino que requieren permanentemente de nuevos conocimientos –generados desde fuera– muchas veces ajenos a los contextos socioculturales, ambientales y las prácticas productivas para tener una educación considerada de calidad.

La definición de qué es lo bueno y lo malo de las culturas indias, que es lo aprovechable y lo que se debe desechar no es por supuesto, cuestión en la que cuenten la opinión de los propios indios: es un asunto, como toda política indigenista en el que sólo tienen voz los no indios, los nacionales, los que ejercen el control cultural en el país y aspiran a generalizarlo (Bonfil, 1990, p. 172).

Todo ello refuerza la idea de que el “desarrollo” tal y como se concibe actualmente no es un camino al que hay que llegar, sino la consecuencia de una serie de políticas y estrategias que han generado la situación actual que vivimos. En los pueblos denominados *subdesarrollados* es un proceso con implicaciones claras de negación cultural, de devastación de sus recursos naturales y

de profundización de su situación de pobreza y marginación. Asumimos que la educación es intrínsecamente buena y nos olvidamos que siempre se encuentra inmersa en procesos sociales contradictorios (Rockwell, 2011)

Así, en las zonas rurales e indígenas de los países de América Latina, persisten mecanismos de participación social que, en el campo de lo “comunitario”, desarrollan actividades –no promovidas necesariamente por el Estado– para resolver problemas inmediatos y de alguna manera promover procesos educativos distribuidos socialmente². A pesar de esto, el fenómeno de la “no” participación o del poco interés se está extendiendo a estos grupos: la lógica actual del desarrollo ha roto mecanismos de acción social comunitaria, transmisión de conocimientos y saberes culturales. Esto implica que el papel del Estado se debe plantear desde la aportación de los recursos necesarios para que la sociedad encuentre las formas más apropiadas para enfrentar y resolver los problemas y no de definir las formas en cómo se deben organizar y participar para enfrentarlos.

Si se quiere avanzar en la construcción de una propuesta educativa pertinente en términos socioculturales, primero tenemos que profundizar en la revisión crítica de los aspectos que están condicionando las posibilidades de construcción de la misma desde una perspectiva distinta. Entendemos que la posibilidad de construir bases para una transformación digna no tiene que ver sólo con la atención a las condiciones materiales de los sujetos –que también son necesarias–, sino más bien con la transformación del papel que puedan jugar los sujetos en los procesos (Freire, 2002), en los que podrían asumir una posición crítica al reconocerse como base que propicia las mejoras. Es decir, una estrategia que transforme el papel de los sujetos y las formas injustas en que se dan las relaciones y no se preocupe por cambiar la realidad material –vista únicamente como escenografía– de los mismos (Zemelman, 2002).

Está claro desde esta perspectiva que no es el mercado el que debería marcar el rumbo del desarrollo, y mucho menos de la educación, como tampoco una orientación exclusivamente centrada en la preservación de los recursos naturales, sino la asunción individual y colectiva de la responsabilidad con respecto a las formas en que establecemos las relaciones con nosotros mismos, con los “otros” y con la naturaleza. El reto de la sostenibilidad de los procesos no es por tanto económica, ni ambiental, sino social y cultural.

Por el contrario, lo que se observa de manera cotidiana en las estrategias de desarrollo es la forma avasalladora en que se presenta la globalización para los pueblos como un mecanismo de negación cultural que se manifiesta en:

- a) La negación violenta de la capacidad de nombrar el mundo;
- b) La negación de los proyectos grupales de vida buena y la imposición de otro proyecto; y
- c) La desarticulación de los modos grupales de producción de la subsistencia: la pérdida de control sobre los elementos de producción de la existencia material (Berlangua, 1996, p.7).
- d) La pérdida de control en la toma de decisión sobre los territorios.

Dada la relación expuesta entre el modelo de desarrollo de una sociedad y el modelo educativo, la crisis en la educación que enfrentamos actualmente está asociada a la crisis que vive el modelo de desarrollo mismo. Las dificultades para lograr una educación más integral se enfrenta a los objetivos reales del currículo oculto de la educación dominados por el discurso del desarrollo que han marcado el rumbo de los programas y reformas educativas durante las últimas décadas. A nuestro juicio, los modelos educativos alternativos deben necesariamente deconstruir la idea del desarrollo –y de la misma educación– tal como hemos propuesto con anterioridad para plantearse estrategias que logren integrar nuevas perspectivas éticas de transformación del sujeto y del hecho educativo.

A continuación se analiza desde una perspectiva histórica cómo se han construido las políticas educativas y cuál ha sido su impacto en México y en las zonas rurales e indígenas. Se revi-

² Un ejemplo de esto, como veremos más adelante, es el mantenimiento de caminos, el apoyo para la construcción de aulas, la restauración de la iglesia y en general el trabajo comunitario voluntario que en diferentes pueblos y comunidades de América Latina se denomina como tequio, mano vuelta, faenas, etcétera.

san las tendencias de la educación superior considerando que las experiencias educativas que se analizan se ubican en este nivel y se reflexiona sobre cómo la educación se ha dado desde formas de desencuentro cultural que han impactado de manera importante en los procesos de pérdida de identidad cultural, migración del campo a la ciudad, y en general en la modificación de estilos de vida.

1.3. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO Y SU IMPACTO EN LAS ZONAS RURALES E INDÍGENAS

1.3.1. Las políticas educativas en México: antecedentes y elementos contextuales

La historia de la política educativa en México, desde el movimiento independentista y con más énfasis posterior a la Revolución Mexicana, está marcada por el esfuerzo de unidad y conformación de una cultura nacional. Si bien ese objetivo desempeñó un papel clave durante el proceso de construcción de México como nación independiente, posteriormente ha dado lugar a numerosos conflictos en el modelo educativo, particularmente para los contextos rurales e indígenas del país.

Hamel dice al respecto:

Desde la conquista hasta nuestros días, se han enfrentado en México dos posiciones fundamentales, insertadas en el proyecto histórico de constitución nacional, que se perfilaron con mayor nitidez a partir de la Revolución Mexicana a comienzos de este siglo: una veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del Estado Nacional, y otra que pugnaba por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este proceso (1989, p. 322).

El 14 de agosto del 2001 se realizan las modificaciones constitucionales más importantes en las últimas décadas que pretendían crear condiciones para el reconocimiento y la revaloración de las culturas y que tocan partes esenciales de los derechos de los pueblos indígenas en México. Muchas voces señalan que esas modificaciones son insuficientes para transformar las situaciones cotidianas de relaciones desiguales en que viven la mayoría de los pueblos indígenas en el país. En este mismo sentido Tovar señala que en el marco de esta reforma: “El artículo 3°, referido a la educación *nacional*, no fue tocado; en la fracción B, numerales II, V y VII, al referirse a la difusión de la cultura, se designa así, en singular. Sigue habiendo en el artículo 3° *una sola cultura: la mestiza*” (2002, p. 3).

Durante esta larga y compleja transición histórica, el tema de los pueblos indígenas ha venido ocupando un lugar central en los debates: la definición de la categoría de nación ha sido una constante confrontación entre el reconocimiento del pasado histórico indígena de México y su pretendido futuro modernizador, manteniendo una permanente ambigüedad en la definición de una estrategia clara que permita la integración de esta aparente dicotomía –indio-mestizo– en un marco de enriquecimiento y no de confrontación u obstáculo, como se vive y ha vivido.

Es importante aclarar que cuando hablamos de la defensa de la identidad no nos estamos refiriendo obligadamente el regreso al pasado, a una identidad mítico-mágica situada en la tradición, sino a una apuesta por una mirada al futuro; una apertura a la posibilidad de ser colectivo a partir de las propias decisiones, de los proyectos propios de los modos de vida decididos (Berlanga, 1996).

El estado actual de la educación en las zonas rurales e indígenas puede explicarse en una primera aproximación a partir de las características que han guiado el proceso:

- a) Un esfuerzo de integración nacional a partir del control del estado del proceso educativo.
- b) Una tendencia durante los últimos años hacia la descentralización del Sistema Mexicano Educativo (de ahora en adelante SME).
- c) Una crisis del sistema derivado del levantamiento zapatista que planteó la necesidad de reformular las estrategias de atención a las zonas con población indígena.

Comprender la historia de la política educativa en México pasa necesariamente por el reconocimiento de las etapas que establecen las bases constitucionales del país y sus postulados principales referidos al campo de lo educativo. Las etapas fundantes de la nación están referidas a la

época prehispánica, la Colonia, la Independencia, la Revolución Mexicana y la conformación del estado neoliberal de las últimas tres décadas.

La época Prehispánica (200dC-1521)

La educación en la familia, el trabajo, la religión y la guerra, de acuerdo con algunas evidencias, tuvo características comunes en las culturas mesoamericanas. A pesar de la poca información que existe sobre las características de la educación en la época precolombina, se tienen evidencias de que durante el dominio mexica en el Valle de México existían templos escuela denominados *calmecac* para los hijos de la nobleza y *tepochcalli*³ para los plebeyos. Ahí se preparaban los varones para la guerra. Los jóvenes trabajaban en el servicio eclesiástico, participaban en trabajos colectivos y aprendían diferentes oficios. Durante esta época, al igual que en otras partes y culturas del mundo, es importante resaltar el sentido profundamente comunitario del proceso de formación (López y Escalante en SEP-OEI, 1994).

La educación se basaba en las relaciones de familia, en el trabajo, la religión y la guerra. Se contaba con una educación dividida para dos grupos:

- Para los plebeyos, el *cuicacalli* o escuela para los buenos modales; y el *tepochcalli* para entrenarse e incorporarse al ejército.
- Para los aristócratas, el *calmecac*, en donde se capacitaban sacerdotes, médicos, poetas, etc.

Los hijos de los nobles eran cuidados y vigilados en su conducta por servidores, mientras que los niños del pueblo aprendían y heredaban el oficio de sus padres y les ayudaban en las actividades cotidianas. Las niñas aprendían las tareas de la madre, generalmente relacionadas con el trabajo del hogar o el comercio (Reyes, 2005).

La época de la Colonia (1521-1810)

Durante la Colonia, la educación estuvo basada primordialmente en la implementación de diferentes estrategias que aceleraran la evangelización y castellanización de la población, que sin lugar a dudas tuvo un cometido clave para la consolidación ideológica y religiosa del dominio español. Bertely señala que durante este periodo se vivió una dicotomía:

Por una parte, en muchos lugares del actual territorio mexicano, la administración colonial desplegó una política de segregación social fundada en estigmas racistas y sistemas jerárquicos que relacionaban determinados atributos biológicos, somáticos y genéticos con las características morales, estéticas e intelectuales de razas específicas; los colonizadores, en su mayoría, se identificaban con la raza superior y percibían a los indios colonizados como inferiores. Por otra, los misioneros católicos se esforzaron en difundir el catolicismo y la castellanización entre la población aborígen, convencidos de la capacidad de esta raza para adquirir nuevos valores culturales acerca de la propiedad, el trabajo, el uso de la riqueza y el buen comportamiento moral. Las órdenes religiosas desplegaron, en consecuencia, acciones educativas sistemáticas a través de las escuelas eclesiásticas, los seminarios y las tareas de evangelización y castellanización dirigidas a los indios, interviniendo, más que en su eliminación, en la conformación de nuevas identidades locales y regionales (Bertely, 2000) en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm Consultado el 20 de noviembre del 2011.

La educación durante la Colonia generalmente es vista como el proceso impositivo de evangelización y no reconocido como el encuentro de culturas que representó este proceso y el acercamiento de nuevas perspectivas en la vida de los pueblos indígenas, que posibilitaron, como señala Bertely, la conformación de estas nuevas identidades y marcos culturales.

En la Colonia se distinguen diversos tipos de enseñanza: la evangelizadora, el adiestramiento en artes y oficios, la femenina, la formación de religiosos y la universitaria. Las actividades educativas fueron asumidas por diversas órdenes religiosas. A partir de la segunda mitad del siglo

³ Los *calmecac* y *tepochcalli* eran centros donde se educaba a los jóvenes para servir a su pueblo y para la guerra. Se consideran formas de organización social de los grupos emparentados, unidos por vecindad, profesión, templo y dios protector común, que tenían dirigentes para asuntos internos y que pagaban en conjunto sus tributos en trabajos comunales y en la participación en la guerra.

XVI, los jesuitas llegarían a ejercer una gran influencia intelectual en la sociedad novohispana (SEP-OEI, 1994).

La inicial preocupación por la evangelización y la formación intelectual de los indios fue desplazada poco a poco por la atención hacia los criollos. Una situación práctica que se tuvo que resolver era la dificultad para comunicarse con los diferentes pueblos, por lo que se pretendió enseñar el catecismo por mímica y que por las dificultades que representó se optó por el estudio y la comprensión de las lenguas indígenas y la castellanización (Gonzalbo, 1985, p. 17).

Las ideas de la Ilustración influyeron para que el Ayuntamiento de México ordenara que los frailes y párrocos establecieran escuelas gratuitas de primeras letras a niños y que se fundaran las dos primeras escuelas municipales, una para niños y otra para niñas (Tanck, 1985, p. 19).

En ésta época se crea el Colegio de La Santa Cruz, también conocido como el primer Colegio de América donde se adiestraba a los nativos en el lenguaje español y en algunas artes de cultivo y artesanías.

En 1551 se crea la Real y Pontificia Universidad de México, que sigue el modelo de las universidades europeas. Los egresados eran religiosos, profesionales y académicos de la teología, derecho y medicina.

La Independencia (1810-1876)

Los liberales y conservadores coincidían en que la educación era fundamental, pero sus profundas diferencias políticas e ideológicas dificultaron la implementación de las diferentes leyes que se impulsaron; sin embargo, dejaron la base del control del Estado sobre la educación y la separación entre la iglesia y la educación que permitió instaurar posteriormente y hasta nuestros días la educación laica. El papel de la Iglesia en la educación y la noción de libertad educativa fueron puntos de conflicto.

A pesar de las diferencias entre los grupos de poder comparativamente con el periodo Colonial, la primaria se extendió en gran parte del país. Se propone la unificación educativa, y se excluía del plan de estudios toda enseñanza religiosa (Staples, 1992).

La universidad sobrevivió esta etapa con dificultades y fue en 1865 cuando se cerró la institución, impartándose de ahí en adelante la educación superior en México en las Escuelas Nacionales. El Colegio de San Gregorio dejó de funcionar como tal, pasando a ser un centro de estudio para mestizos (Marsike, 2006).

En 1842 se declara que la educación debe ser gratuita y obligatoria, destinada a los habitantes del país, que eran considerados iguales ante el Estado y en la sociedad, y con el objetivo de formar una *nueva raza*, cuyos sentimientos individuales los identificasen con la independencia y con la libertad [...](Nolasco, 1988).

El Porfiriato (1876-1910), la Revolución Mexicana y la postrevolución (1910-1958)

En el periodo de Porfirio Díaz, la relativa estabilidad política permitió que se impulsaran nuevas escuelas, eso sí, bajo un estricto control centralizado a costa de las autonomías locales y estatales. Un hecho relevante fue sin lugar a dudas la creación de la Universidad Nacional por el ímpetu del escritor y abogado campechano Justo Sierra.

En 1888 se promulgó la Ley de Instrucción Obligatoria con alcance jurisdiccional para el D. F. y los territorios federales. Los ideales liberales de unidad nacional y progreso, le confieren una función civilizatoria a la labor educativa. La primaria llegó solo a las principales ciudades. Se desarrollan planteamientos en torno a la educación popular, integral, liberal, nacional y para el progreso.

En la administración porfiriana aparecieron en pocas ciudades y en número muy pequeño los primeros jardines de niños. La educación primaria sólo llegó a las ciudades importantes, aten-

diendo principalmente a una porción de las clases medias urbanas y semiurbanas. En cambio, la educación superior recibió mayor atención: la escuela preparatoria surgió en todos los estados del país, los institutos científicos y literarios se multiplicaron y sus contenidos y equipos didácticos mejoraron. En casi todos los estados se contó con escuelas normales, en algunos se desarrolló la educación artística (SEP-OEI, 1994).

Durante la Revolución Mexicana (1910-1917), la educación tuvo un escaso desarrollo, ya que el conflicto armado impidió que se continuara con la apretura de nuevas escuelas y que se avanzara en la definición de un modelo educativo. Sin embargo, en algunos estados de la República los gobernadores revolucionarios impulsaron leyes que favorecieron la educación popular y, en algunos casos, pese a las grandes dificultades económicas, crearon escuelas y ampliaron el número de profesores (Gómez, 1981, en Reyes, 2005).

A pesar de esto, se da la fundación de la Universidad Nacional en 1910 y se organizan cuatro congresos pedagógicos nacionales en las diferentes Escuelas Nacionales. Vasconcelos implementa una intensa actividad educativa, guiado por la convicción de unificar a la heterogénea y dispersa población mediante un nacionalismo que integre las herencias indígenas e hispánicas de los mexicanos. Esta nueva orientación propuso ampliar las oportunidades educativas de los trabajadores urbanos y rurales.

Pasada la etapa de conflicto y al lograrse la institucionalización y consolidación del incipiente estado mexicano, la industrialización tomó más impulso y se generan las condiciones para un rápido crecimiento demográfico y tránsito hacia la urbanización en el país.

En 1917 el Congreso Constituyente elevó por primera vez a rango constitucional el precepto de la educación laica, obligatoria y gratuita. El Congreso estableció la prohibición al clero y a las asociaciones religiosas de organizar o dirigir escuelas de educación primaria. La Constitución otorgó mayores facultades educativas al Estado, el cual debía vigilar las escuelas primarias oficiales y privadas. Sin embargo, la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes determinada por el Congreso, dificultó al gobierno federal impulsar el sector educativo. Los municipios tuvieron a su cargo la educación, pero muchas escuelas cerraron por falta de recursos técnicos y humanos. Esta situación cambió en 1921, cuando por iniciativa de José Vasconcelos fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la cual fue el primer titular; con esta acción se impulsó de forma importante la alfabetización, la escuela rural, la instalación de bibliotecas, la edición de libros de texto gratuitos, los desayunos escolares, las bellas artes y el intercambio cultural con el exterior (SEP-OEI, 1994).

La creación de la SEP inaugura una tendencia hacia la «federalización» educativa. Vasconcelos desplegó una intensa actividad educativa, guiado por la convicción de unificar a la heterogénea y dispersa población mediante un nacionalismo que integrase las herencias indígenas e hispánicas de los mexicanos. Con esos principios impulsó la alfabetización, la escuela rural, la instalación de bibliotecas, la edición de libros de texto gratuitos, los desayunos escolares, las bellas artes y el intercambio cultural con el exterior. Uno de los aportes más significativos de la gestión de Vasconcelos fue la educación rural: se crearon escuelas primarias y algunas normales rurales, y se formaron las Misiones Culturales, grupos de maestros, profesionistas y técnicos que se dirigieron a diversas localidades rurales para capacitar maestros y trabajar en favor de la comunidad (vacunación, organización productiva, recreación) (Reyes, 2005).

En 1923 se crea el Departamento de Cultura indígena cuyo propósito era “alfabetizar las razas indígenas de la República”. Paralelamente se desarrolla en las zonas indígenas las Casas del Pueblo para alfabetizar a la población indígena e impedir la migración hacia las ciudades y el desarraigo cultural, aunque en la realidad no establecía diferencias entre los mestizos e indígenas.

En 1929 se modificó la Ley Orgánica dando una autonomía limitada a la Universidad, y una autonomía completa en la Ley Orgánica de 1933, desligándose el Estado mexicano de ella y es hasta 1945 con la Ley Orgánica vigente hasta hoy que se normalizan las relaciones entre la Uni-

versidad Nacional Autónoma de México y el Estado Mexicano. Se eleva a rango constitucional el precepto de la educación laica, obligatoria y gratuita.

En 1917, la Universidad Nacional de México era la única institución que agrupaba diversas escuelas y colegios de educación superior. A raíz de un conflicto estudiantil en 1929, la Universidad obtuvo su autonomía, conservando el financiamiento público. En 1933, la autonomía fue plena, es decir, se extendió también al plano financiero.

Entre 1917 y 1930 se crearon cuatro universidades y entre 1930 y 1948 otras siete. Entre 1916 y 1931 se fundaron cinco escuelas técnicas superiores y cerca de treinta escuelas técnicas industriales de nivel medio superior y de carácter propedéutico.

En el sexenio del general Lázaro Cárdenas (1934-1940) fue modificado el artículo tercero constitucional para dar lugar a la educación «socialista» y, por primera vez en el texto constitucional, obligando a las escuelas privadas a seguir los programas oficiales. Esta situación sería suprimida posteriormente para plantear la educación integral, científica, democrática y nacional, basada en la libertad, la justicia y la paz para mejorar la convivencia humana.

Aunque el significado de este concepto –educación socialista– fue impreciso, la nueva orientación propuso ampliar las oportunidades educativas de los trabajadores urbanos y rurales. En esos años se crearon internados, comedores y becas; se impulsó la creación de escuelas vinculadas a centros de producción y se alentó la educación técnica. En este último aspecto, la realización más importante del periodo fue la fundación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de otros establecimientos tecnológicos. Al mismo tiempo, se crearon escuelas regionales campesinas para formar maestros rurales y cuadros para la agricultura, se establecieron escuelas vocacionales de nivel medio superior y centros educativos indígenas (Guevara, 1998). Por otra parte, fueron creados el Instituto de Antropología e Historia y El Colegio de México (Prawda, 1987).

La formación de maestros rurales se realizó bajo un esquema de compromiso y responsabilidad social que rebasaba el espacio educativo. Los y las maestras fungían como verdaderos gestores y líderes en las comunidades, impulsando proyectos y actividades para el beneficio de la población.

Durante la posguerra, el país inició un proceso conocido como “sustitución de importaciones”, que permitió una industrialización creciente y la conformación de una amplia clase media y una sólida burguesía nacional y clase política. También favoreció de forma progresiva la migración del campo a la ciudad e inició la introducción de nuevas prácticas culturales en las comunidades rurales e indígenas que se encontraban más aisladas.

En 1948 se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI) –actualmente Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas CDI–, encabezado por intelectuales de la época como Alfonso Caso, Manuel Gamio, Miguel León Portilla, con la finalidad, entre otras, de proporcionar asistencia a las poblaciones indígenas en lo referente a temas de economía, comercio, agricultura, ganadería, derecho, salud, educación y cultura. Esto fue resultado del primer Congreso Interamericano de 1940 y como parte del impulso político de su primer director: Alfonso Caso.

Las primeras escuelas que se abrieron en la región de los Altos de Chiapas para la población indígena bajo los auspicios del INI datan de 1952; la creación de estas escuelas estimuló la fundación de otras, tanto federales como estatales (Modiano, 1970, p. 63).

Consolidación del estado mexicano (1950-1980)

En las décadas de 1950-60 el país intensifica el proceso de industrialización, que desaceleró el desarrollo del campo mexicano, privilegiando la conformación de una industria que aplicaba novedosas tecnologías. Asimismo, la creación de las nuevas vías de comunicación incrementó la migración rural-urbana, empezando a tener impactos importantes en las formas de organización de las comunidades, ya que cuando los migrantes regresaban a sus pueblos de origen, iban influenciados por las formas de vida urbana. De esta forma, es como se fue avanzando en la conformación de lo que se denominó la cultura nacional, en el sentido de que integraba los múltiples

modos de concebir el mundo, ya que dentro de ésta se incluían supuestamente todas las manifestaciones sociales, culturales, políticas, ideológicas, de todos los sectores sociales.

La educación fue vista por los gobiernos posrevolucionarios no solamente como un bien público necesario, sino como una de las condiciones de la integración nacional, imprescindible para la reconstrucción del país y la conformación de una nueva identidad.

Las bases de la política educativa se encontraban en la necesidad de fincar la unidad nacional mediante la superación del aislamiento de regiones y grupos sociales para conformar una comunidad lingüística y cultural. Hay que señalar que estos imperativos se convirtieron en la norma del proyecto educativo, con lo que se derivaron dos consecuencias ya planteadas: la primera es que cualquier otro objetivo de política –como podrían ser los aspectos cualitativos de la educación– fue supeditado al logro de la expansión del servicio; la segunda es que dicha expansión, expresada en una política de alcances nacionales, articuló los intereses de los grupos docentes y de los grupos administrativos y técnicos de la burocracia en una estructura crecientemente centralizada y compleja, entre otras razones por la politización de sus relaciones. Esta es la causa principal de contar en la actualidad con uno de los sindicatos –el de maestros por supuesto– más grandes de América Latina y con mayor capacidad de influir en la política pública educativa en nuestro país, no siempre –lamentablemente– atendiendo los intereses de los niños y las niñas.

La acelerada urbanización, el crecimiento de la industria, los nuevos patrones de consumo de algunos sectores de la población, la ampliación y diversificación del Estado y el crecimiento demográfico impactaron al sistema educativo. El crecimiento de la matrícula implicó el tránsito a un sistema que tuviera la capacidad de atender a amplios sectores de la población que emergieron de esta nueva condición de crecimiento. El proceso modificó los viejos patrones elitistas de acceso a la educación y amplió las oportunidades en las entidades federativas más rezagadas, se crearon turnos vespertinos en muchas escuelas para atender la demanda educativa creciente.

Las desigualdades en las oportunidades educativas se trasladan hacia niveles postbásicos, particularmente en el medio superior y superior y persisten disparidades entre los estados y las regiones.

La ley federal de Educación de 1973 establece el control del Estado de la educación, reitera la gratuidad y el derecho de la población de recibir una educación con las mismas oportunidades. Esto constata el férreo control que mantendrá el Estado sobre los procesos educativos a nivel nacional, que se ve afectado hasta el inicio y generalización de la educación privada en los 80s.

Entre 1976 y 1982 se implementa la puesta en marcha del programa “educación para todos” en donde se generaliza e intensifica la castellanización directa en todo el subsistema de educación indígena. En 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) Programa Nacional de Alfabetización, el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) y la Universidad Pedagógica Nacional: la educación entra en una etapa clara de consolidación y ampliación a nivel nacional.

Bases para la conformación del modelo neoliberal (1982-2011)

Un cambio radical se empieza a gestar a principios de los años ochenta, cuando se pasa de políticas eminentemente proteccionistas y asistencialistas a políticas de apertura comercial y de adelgazamiento del Estado. El proteccionismo y el excesivo aparato burocrático empiezan a ser cuestionados por los organismos internacionales (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional), al concentrar el Estado la mayoría de las actividades productivas y de servicios y por tanto limitar las privadas y la libre determinación del mercado, por lo que se empiezan a construir las bases de lo que será el neoliberalismo, proceso similar al que se implementará para toda América Latina.

En el ámbito educativo en México, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (en adelante ANME) firmado en 1992 por el gobierno, el sindicato nacional de maestros (SNTE), las asociaciones de madres y padres de familia y las organizaciones de la sociedad civil vinculadas a la educación, se convierte en el principal instrumento para mejorar los procesos edu-

cativos y para poner en marcha la descentralización del Sistema Educativo Mexicano. La perspectiva de transferir y dar mayor capacidad en la toma de decisiones a los estados sobre las acciones educativas, entraría en contradicción con el excesivo centralismo que persistía en la toma de decisiones sobre la cuestión educativa en el país.

La descentralización de la enseñanza básica, la renovación curricular y la producción de materiales y libros de texto, las reformas al magisterio y la participación social en la educación constituyen los ejes fundamentales del proceso derivado del ANME. En un estudio realizado para ver el seguimiento a los componentes principales del ANME Latapí señala que se debe reconocer que las acciones efectivamente tuvieron continuidad desde la firma del acuerdo hasta la fecha, y que se lograron avances importantes para cada aspecto, salvo el de la participación social (Latapí, 2004).

Pero también, como señala Prawda (2001), a pesar de que durante los últimos años la descentralización del SME ha sido un eje fundamental de la política mexicana, tenemos que reconocer que el sistema se ha constituido históricamente a partir de una serie de intervenciones de oferta que se diseñan e instrumentan en forma vertical. Algunos ejemplos de esto son la elaboración y aprobación de los planes y los programas de estudio; la formación y capacitación del magisterio; la elaboración y distribución libros de texto y las modificaciones curriculares, todas construidas desde el centro.

La descentralización se asumió entonces como una necesidad al margen de su pertinencia y de su eficacia para garantizar una educación más equitativa y de mejor calidad. Operó por tanto como una propuesta de descentralización administrativa y no como un proceso de revisión del modelo educativo para hacerlo más pertinente a las realidades tan diversas que viven las regiones y los estados de la República Mexicana.

De igual forma, como ya se señaló anteriormente, a partir de los movimientos sociales y políticos que emergieron en la década pasada, en México cobró capital importancia el debate sobre el lugar que ocupan los pueblos indígenas en la sociedad. Aunque las luchas indígenas expresaron sus reivindicaciones desde principios de 1970, no fue hasta el levantamiento zapatista en las regiones indígenas de Chiapas cuando el modelo mexicano de integración asimilacionista mostró sus magros resultados y debilidades. De modo particular, las recientes luchas indígenas trajeron a primer plano la imagen de una sociedad fragmentada, inequitativa y discriminadora, integrada por ciudadanos de primera y de segunda, incapaz de reconocer la presencia de culturas e identidades indígenas como parte de su composición diversa (Tovar, 2002).

A partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, se abrió en México y particularmente en la Frontera Sur un espacio de análisis y reflexión sobre la importancia de construir un proyecto educativo intercultural dirigido a superar las diferentes limitaciones y carencias de los distintos modelos de educación indígena estructurados de manera centralista y con un énfasis primordialmente integracionista.

El zapatismo constituye por tanto un parteaguas en la política nacional: el levantamiento indígena cuestiona fundamentalmente la acción institucional al no generar condiciones reales de bienestar y respeto de sus formas de organización sociocultural. La inversión del gobierno en las zonas de influencia del zapatismo (Altos, Selva, y norte de Chiapas) se dinamiza, pero corresponde nuevamente a acciones que poca consistencia han mostrado al no resolver de fondo los acuerdos sobre cultura y derechos indígenas conocidos como los Acuerdos de San Andrés⁴. La persistencia del movimiento zapatista y su intención de crear estructuras paralelas a las del Estado –

⁴ Los Acuerdos de San Andrés son un documento firmado entre el gobierno de México y representantes del Ejército Zapatista en 1996, que recogía los planteamientos negociados que deberían modificar la constitución y que otorgaban ciertos derechos a los pueblos indígenas. Los más importantes relacionados con el reconocimiento de las comunidades como entidades de derecho público, lo que suponía un margen de autonomía. Este documento posteriormente es modificado por el entonces presidente Ernesto Zedillo lo que motivó la ruptura del diálogo con el grupo guerrillero que se mantente hasta la actualidad.

como las juntas de buen gobierno, las escuelas autónomas, formación de promotores de salud, etcétera, la mayoría con apoyos financieros del exterior por ejemplo–, es una muestra clara de esta incompatibilidad entre las propuestas que ofrece el gobierno –Universidades y Bachilleratos Interculturales, caminos, clínicas y hospitales, etcétera– frente a la propuesta de las comunidades zapatistas por implementar propuestas que sean más pertinentes a su marco cultural y respetando sus formas particulares de organización social.

Es importante señalar asimismo que la educación en México ha entrado recientemente en una crisis derivada, entre otras cosas, de los resultados obtenidos en las diferentes evaluaciones internacionales en que ha participado y que la han ubicado en los últimos lugares (OCDE, 2001 y 2007). Por ello no es difícil suponer la compleja trama que implica generar las transformaciones necesarias para dar respuesta, por un lado, a las presiones internacionales de lograr ser más competitivo y, por otro, a las demandas internas de una educación pertinente a la diversidad sociocultural del país. Este proceso no es sencillo, como señala Prawda: “si no se consigue un equilibrio efectivo entre una estructura curricular válida para todo el país y un complemento que fijen los estados, municipios y las mismas escuelas, puede enfrentarse el riesgo de crear una anarquía pedagógica difícil de equiparar para fines de acreditación y certificación” (Prawda, 2001, p. 291).

Esta contradicción no se podrá resolver mientras las escuelas públicas mexicanas no tengan capacidades reales para establecer elementos específicos en su currículo, para escoger el proceso pedagógico más pertinente, para seleccionar los libros de texto que sean más acordes al contexto, para contratar y despedir al director y a sus maestros, para diseñar e implementar mecanismos de evaluación que posibiliten definir la permanencia en el sistema y promoción del personal con base al aprendizaje de los y las alumnas. Estos cambios se han logrado –aunque parezcan bastante complicados o complejos para su implementación–, en modelos educativos como los de Chile o Nueva Zelanda (Prawda, 2001).

La última etapa del Estado en su pretensión por atender la problemática educativa en las zonas rurales e indígenas corresponde a la incorporación del enfoque intercultural en el discurso político. Se crea la Coordinación General de Educación Bilingüe Intercultural y se promueven acciones como la creación de las Universidades Interculturales⁵. A pesar de su importancia estas acciones han carecido de una visión integral de la problemática que enfrentan los pueblos indígenas.

Pese a estas disposiciones, la pretensión monopólica del Estado en el paradigma fundacional de los sistemas educativos latinoamericanos ha inhibido en muchos casos la emergencia de estilos de gestión que acepten el protagonismo de organizaciones no gubernamentales y de la intervención de las universidades en los temas y en los sistemas educativos (Braslowsky, 1999, p. 29).

Una consecuencia clara de este proceso es que el SME ha sido rebasado completamente por la realidad, ya que las presiones externas no le han permitido consolidar una propuesta clara que responda a las condiciones específicas de gran diversidad sociocultural y ambiental.

Así, Latapí (1989) ha señalado que la educación mexicana entendida como proceso de integración de culturas diversas no ha sabido encontrar el justo medio entre la necesaria unidad nacional y la diversificación de las regiones y grupos, y entre la preservación de las tradiciones y la apertura a lo moderno solo por ser moderno y Stavenhagen, apunta que:

Con la expansión de las relaciones de producción capitalistas el campesino indígena se da cuenta de que su propia lengua y cultura no le sirven, sino que constituye incluso un obstáculo. La discriminación social y cultural de que es objeto como “indio” por parte de mestizos (...) se crea así el consabido círculo vicioso, que de una manera u otra expresan funcionarios, políticos e intelectuales: el indio no progresa porque es explotado y es explotado porque es

⁵ Las acciones más visibles han sido la creación de las Universidades Interculturales en los estados con mayor población indígena. También se han apoyado experiencias educativas en los niveles medio básico y medio con relativamente poca cobertura y por tanto limitados resultados.

indio. Esta lógica conduce a la siguiente conclusión: si se deja de ser indio se deja de ser explotado, por lo tanto, podrá progresar. La culpa de todo la tiene pues la cultura indígena (2000, p. 17).

Bonfil puso de relieve la dualidad cultural del México actual. Por una parte, el México profundo, cuyas raíces se hunden en su pasado prehispánico, indígena por consiguiente; por otra, el México imaginario, el del mito de la modernidad, del progreso indefinido que obliga a seguir el camino tecnológico-social de Occidente y, consiguientemente, a uniformar los valores culturales y las poblaciones que los producen y recrean. Los indígenas deben ser, desde la perspectiva de este otro México, si no eliminados, reconvertidos a la fe occidental. Un poco más de medio milenio lleva el intento de aniquilación del sustrato civilizatorio más antiguo, sin haberlo logrado totalmente, aunque la desindianización y la estigmatización de la identidad indígena han penetrado la trama social y la conciencia colectiva. Ningún esencialismo o fundamentalismo debe presidir la formulación del esquema de los dos Méxicos, uno profundo, el otro imaginario. Lo indígena del siglo XX no es idéntico a como era antes de la conquista, pero la resistencia al avasallamiento por el México imaginario se presenta con rostro indígena. Aquél siempre permanecerá inconcluso mientras persista el México profundo (Rajchenberg y Héreau-Lambert, 2005).

Hay que tener presente que ese *México profundo* es el que conforma toda la estructura cultural que poseemos, ya que a partir de ésta se ha constituido un modelo de identidad reconocido en el ámbito mundial, no sólo como folclor, sino como parte integrante del pluriculturalismo existente.

La historia de la política educativa en México no ha logrado trascender a la conformación de una propuesta de educación que tenga sentido con su historia, con su diversidad cultural y con su realidad ambiental, social y económica. Los ajustes tardíos derivados de la reforma del Estado durante los últimos años se han centrado más en una propuesta de descentralización y adecuación administrativa que de transformación profunda del hecho educativo en respuesta a esta realidad compleja. Estas condiciones adoptan unas características peculiares en la Frontera Sur de México.

1.3.2. La educación en las zonas rurales e indígenas: el caso de la Frontera Sur de México

México está conformado por tres grandes regiones con características muy particulares que las diferencian: el Norte, la zona con más crecimiento industrial, vinculada e influenciada directamente por su cercanía con los Estados Unidos de Norteamérica; el Centro, la zona más poblada del país, heredera de la historia colonial y el mestizaje y la región Sur-Sureste, la zona con mayor población indígena y rural. A pesar de que en las tres regiones hay este tipo de población hemos centrado nuestro campo de estudio en la Frontera Sur de México por su predominancia de población indígena y rural y por su reciente incorporación al proceso de desarrollo nacional.

Efectivamente, la Frontera Sur de México se encuentra en un proceso fundamental de transformación y presenta condiciones sociopolíticas y culturales específicas que la caracterizan, es una zona con importantes núcleos de población rural e indígena vinculados a la civilización Maya (tzeltales, tzotziles, tojolabales, ch'oles, mames, chujes, zoques, lacandones y mayas de la Península de Yucatán, principalmente) (ver figura 1 y tablas I.3 y I.4), una región con un proceso dinámico de incorporación a la economía nacional, áreas con una extensa y diversificada riqueza ambiental, un papel prioritario de las organizaciones sociales en las dinámicas socioculturales y productivas y la presencia de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales.

El rezago histórico en la incorporación de la región a los procesos de desarrollo nacional ha implicado también desfases y contradicciones significativas en la atención a los diferentes componentes principales para el mejoramiento de la situación de vida de la población (salud, educación, infraestructura, tecnología, etcétera). Esta situación se manifiesta en la prevalencia de índi-

ces de alta y muy alta marginación, principalmente en las zonas rurales e indígenas. En este sentido, también podemos caracterizar a la zona como una región emergente, es decir, en un proceso de construcción de alternativas.

Las tablas 1.III y 1.IV nos muestran la importancia numérica de los pueblos indígenas con respecto a la población de los estados y su relación comparativa con el nivel nacional, alcanzando porcentajes superiores al 50 por ciento por ejemplo para el estado de Yucatán. Su presencia numérica además enriquecida por las prácticas culturales presentes en la vida cotidiana de las comunidades. Los censos de población implementados en el país históricamente no han reconocido a los niños de entre 0 y 5 años como indígenas a pesar de estar viviendo en hogares donde el jefe de familia se reconoce como tal. El argumento, es que al no estar la identidad cultural del niño aún conformada, no se puede atribuir la categoría étnica antes de esa edad. Estudios recientes de la CDI (2003) han cuestionado este mecanismo de asignación de la etnicidad de las personas, realizando investigaciones para ampliar la comprensión de la categoría étnica. Así, identificar la lengua como distintivo étnico principal puede llevar a cometer muchos errores, ya que se puede identificar personas como indígenas solo porque hablan alguna lengua aunque ellos no se consideran como tales, y viceversa personas que no son hablantes de alguna lengua indígena aunque se reivindicquen como parte de un grupo étnico.

TABLA 1.III
Población rural e indígena en la Frontera Sur

Entidad Federativa	Población total	Población indígena	Porcentaje de la población indígena
Oaxaca	3.429.409	1.911.338	55,7
Campeche	687.157	212.245	30,9
Chiapas	3.785.292	1.170.132	30,9
Quintana Roo	863.651	393.562	45,6
Yucatán	1.650.438	1.080.733	65,5
Nacional	95.753.396	11.897.010	12,4

Fuente: Estimaciones del Consejo Nacional de Población con base en el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 (CONAPO, 2005)

Las tablas 1.III y 1.IV muestran claramente la relevancia de la población rural e indígena en estos estados del país. Por ejemplo, en el estado de Yucatán más de la mitad de la población es indígena. Esta situación de diversidad socio ambiental y cultural entra en contradicción con las propuestas educativas y de desarrollo a nivel nacional que han seguido un modelo estructurado desde el centro del país⁶. Esta situación ha generado, por un lado, importantes sin sentidos para la población indígena y rural y, por otro, una tendencia al fracaso de diferentes proyectos y en general del modelo educativo, al no responder a las particularidades socioculturales de la región.

⁶ El Plan Puebla Panamá (actualmente denominado Proyecto de Integración y Desarrollo de Mesoamericano) es un claro ejemplo de propuestas estructuradas desde el centro del país y que atienden a estrategias globales de incorporación de la región a los procesos de mundialización de las economías. El planteamiento central es el mejoramiento de las comunicaciones y la construcción de grandes obras de infraestructura carretera, portuaria y aérea que faciliten la movilidad del capital en la región (Villafuerte, 2004).

TABLA 1.IV
Población indígena por lengua según condición de habla de lengua indígena en la Frontera Sur
(Chiapas, Campeche, Quintana Roo, Yucatán)

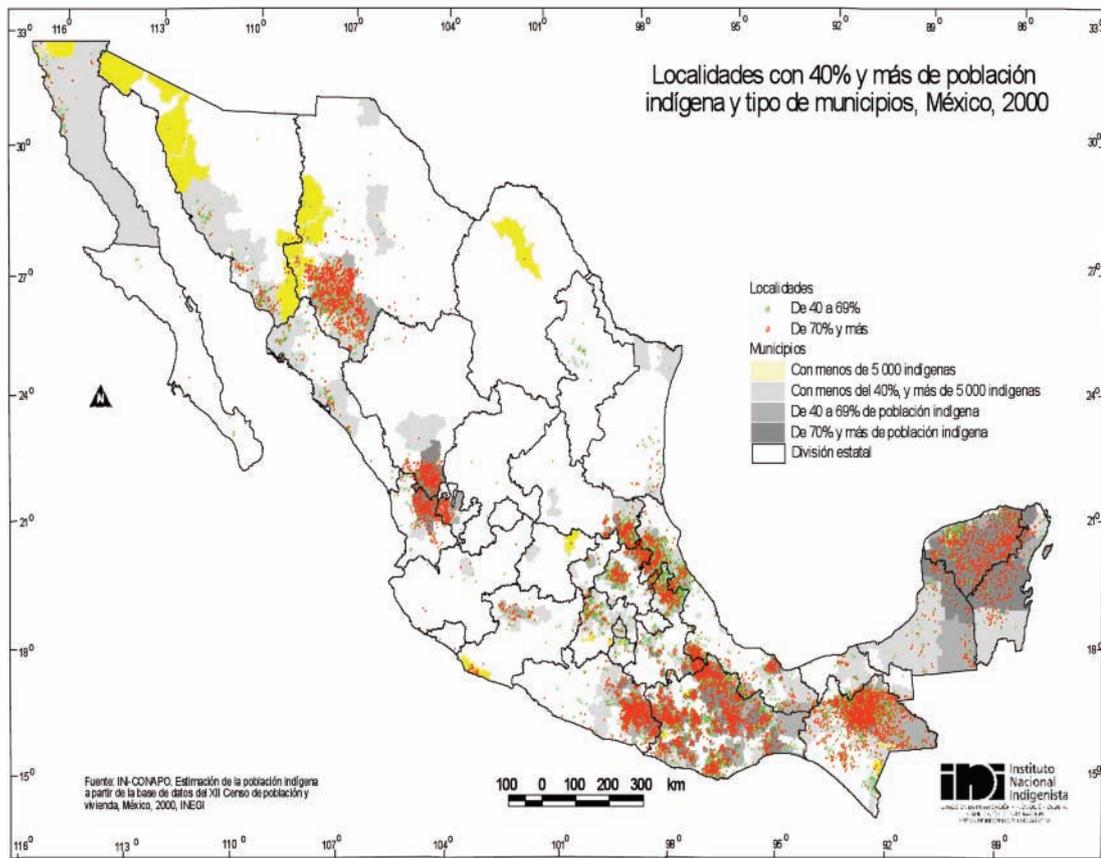
Población indígena ¹ por lengua ² según condición de habla de lengua indígena por proporción de hablantes, México 2000.					
	Población indígena (CDI-CONAPO-PNUD)				
		0-4 años	5 y más años	5 y más años	
Lenguas	TOTAL		Total	No hablan	HLI ²
Maya	1.475.575	154.470	1.321.105	521.409	799.696
Tzotzil	406.962	64.527	342.435	44.874	297.561
Tzeltal	384.074	59.038	325.036	40.210	284.826
Chol	220.978	32.422	188.556	26.790	161.766
Zoque	86.589	12.403	74.186	22.722	51.464
Tojolabal	54.505	8.025	46.480	8.494	37.986
Mame	23.812	3.169	20.643	13.063	7.580
Lacandón ^a	896	114	782	147	635
Motocintleco	692	45	647	473	174
Total población indígena según condición de habla de lengua indígena en los estados de la Frontera Sur	2.654.083	334.213	2.319.870	678.182	1.641.688
Total población indígena según condición de habla de lengua indígena en México	10.220.862	64.304	10.156.558	9.853.306	303.252

Fuente: INI-PNUD, Sistema Nacional de Indicadores sobre la Población Indígena de México, 2002.
¹ Se refiere a la población en hogares en donde el jefe, el cónyuge o algún ascendente declaró hablar alguna lengua indígena.
² Se asignó a los miembros del hogar la lengua hablada por el jefe, el cónyuge o un ascendiente; en caso de hablarse distintas lenguas, se consideró ese orden de importancia.

En la figura 1.1 se muestran las áreas donde se concentra principalmente en la actualidad la población indígena en el país, resaltando claramente la región sur de México, que corresponde al área de influencia de la región denominada como Mesoamérica y que abarcaba desde el centro del país hasta parte de Centroamérica.

Para entender la situación de la educación en la Frontera Sur es importante conocer que, a partir del levantamiento Zapatista de 1994 en Chiapas, la atención institucional en todos los sentidos se dinamiza, se inicia la construcción de caminos rurales, de escuelas y clínicas en las comunidades que prácticamente estaban incomunicadas y se implementan programas para el mejoramiento productivo, la conservación de los recursos naturales y acciones compensatorias para las familias más

FIGURA 1.1
Presencia de población indígena en México



Fuente: INI-CONAPO. Estimación de la población indígena a partir de la base de datos del XII Censo de Población y Vivienda, México, 2000, INEGI

Pobres con recursos directos para su alimentación, educación y salud. Pero al mismo tiempo se abre una discusión fundamental en el ámbito académico, político y social sobre el tipo de educación –y de desarrollo– que podría ser más pertinente para la zona, y sobre el papel que las familias, comunidades y las organizaciones civiles deben jugar en este nuevo contexto de transformación.

De esta forma se ponen en juego dos modelos dicotómicos: uno institucional que busca de manera primordial cubrir el rezago educativo y en general de servicios en cuanto a la dotación de infraestructura física (aulas, espacios deportivos, equipo y materiales) y otro que intenta asegurar, desde una visión de construcción de autonomía y de defensa de la identidad cultural, una participación de las comunidades y las organizaciones en este nuevo contexto de desarrollo y sobre todo de globalización de las economías.

Más que plantear una propuesta educativa específica para la región, la acción institucional se ha limitado a intentar cubrir el rezago en infraestructura física y equipamiento de las escuelas. En este sentido, actualmente se cuenta con una cobertura relativamente alta en primaria, con una variación entre 99,69 (tasa neta) en Tabasco, hasta 97,54 en Quintana Roo. Es decir, la gran mayoría de la población rural tiene acceso a la escuela primaria, aunque estas tasas se reducen en secundaria con una cobertura bruta cercana al 85% y va disminuyendo de manera importante en los siguientes niveles medio y superior (INEE, 2003b).

Sin embargo, como señala Torres (2000) este éxito es parcial, y no cabe duda que las metas de los acuerdos de Jomtién y Dakar firmados por México en 1990 y en el 2000 en los Foros respecti-

vos sobre “Educación para Todos” no están siendo alcanzadas si incluimos factores asociados con calidad, equidad y pertinencia. Además, al igual que para la mayoría de las zonas rurales del país, los datos sobre cobertura escolar descienden de modo relevante en los ciclos medio, medio superior y superior.

Las primeras evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación sobre la calidad de la educación básica señalan claramente una crisis en la educación indígena:

Uno de los resultados más consistentes que se deriva de las pruebas de lectura y matemáticas aplicadas en 2003 es el que se refiere a la situación de las escuelas indígenas: los puntajes obtenidos en promedio por los alumnos de dichas escuelas, en lectura y en matemáticas, son inferiores a los que alcanzan los alumnos de todas las demás escuelas (INEE, 2003b, p. 77).

En los indicadores para matemáticas y lectura en primaria, las escuelas rurales e indígenas obtienen los promedios más bajos, y con respecto a secundaria encontramos que las telesecundarias (primordialmente ubicadas en poblaciones rurales) obtienen de igual forma promedios muy por debajo de las otras modalidades de secundaria, con un rezago nacional promedio de 120 puntos en lectura comparado con las escuelas privadas.

Esta situación generalizada⁷ se agrava todavía más si consideramos que, comparados con las demás regiones del país, los estados de la frontera sur aparecen con los valores más bajos en los diferentes componentes de la evaluación (ver tabla I.5). De esta forma, si tomamos en cuenta los resultados obtenidos internacionalmente en la evaluación realizada por la OCDE (OCDE, 2001; INEE 2003b) en México, la región de la Frontera Sur, representa el rezago del rezago⁸.

Otro estudio realizado por el INEE (2003a) señala que la distribución del rendimiento académico es desigual entre los distintos grupos sociales. De manera específica señala que: “el estudiante típico de escuelas indígenas, cursos comunitarios y escuelas rurales alcanza niveles de logro muy inferiores a la mayoría de sus pares en escuelas en zonas urbanas, sean estas públicas o privadas, lo que sugiere que el rendimiento académico se asocia a las características demográficas de la comunidad donde se asienta la escuela”.

Un aspecto que se debe considerar es que si bien los resultados de las pruebas arrojan datos sobre las capacidades de los niños (ver tabla 1.V) en torno a determinadas competencias y temas, el análisis de los mismos no cuestiona, si los instrumentos fueron los adecuados para realidades socioculturales tan complejas⁹. Por lo tanto, no plantea en ningún sentido la necesidad de realizar cambios sustantivos en los modelos educativos hacia la búsqueda de la pertinencia, sino reformas a los procesos de formación para mejorar los resultados obtenidos.

La disparidad en la calidad de la educación entre la población urbana, en especial las escuelas privadas, y la población rural e indígena (ver tabla 1.V) representa un obstáculo significativo para el desarrollo del país. Como aclara el INEE: “En efecto, para tener una sociedad realmente próspera y democrática, es necesario que todos sus integrantes, y no solo algunos reciban una educación de buena calidad” (INEE, 2003b, p.69).

La calidad educativa se basa por tanto principalmente en criterios de rendimiento académico en lectura, matemáticas y ciencias y *no en criterios de pertinencia sociocultural y de impacto en el mejoramiento de la situación de vida comunitaria.*

⁷ Es importante recordar que México ocupó los últimos lugares en la evaluación realizada por los miembros de la OCDE conocida como PISA. Andreas Schleicher explicó que en México solamente el 6,9 por ciento de los jóvenes de 15 años están en los niveles superiores de desempeño en lectura (el promedio de la OCDE es de 31,2 por ciento) (Schleicher, 2003).

⁸ En las zonas indígenas podemos encontrar jóvenes en secundaria y preparatoria que difícilmente dominan las habilidades básicas de lectoescritura y las operaciones fundamentales en matemáticas.

⁹ El 1° de marzo de 2011 la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) emitió una resolución dirigida a la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la que se determina que se generó un acto de discriminación indirecta en contra de niñas y niños indígenas al ser evaluados a través de la prueba estandarizada denominada ENLACE que no contempló adecuadamente su contexto cultural y lingüístico.

TABLA 1.V
Resultados por entidad federativa primaria sexto grado

	NACIONAL	CAMPECHE	CHIAPAS	OAXACA	QUINTANA ROO	TABASCO	YUCATÁN
Lectura							
Estatal	459,4	449,65	443,46	441,79	456,21	439,9	446,81
Urbanas	476,49	458,7	480,57	475,58	482,11	459,87	469,74
Rurales	444,18	450,69	428,91	426,88	439,66	437,59	429,24
Indígenas	403,53	407,99	386,81	405,7	392,66	400,82	406,59
Matemáticas							
Estatal	398,19	393,98	399,65	397,28	389,96	377,77	385,52
Urbanas	407,29	394,11	413,67	418,86	399,24	383,93	399,42
Rurales	389,46	405,39	391,69	378,41	383,21	375,48	368,94
Indígenas	361,98	368,6	377,51	385,13	357,18	353,09	364,09
Fuente: INEE (2003b)							

El informe del Banco Mundial sobre generación de ingreso y protección social para los pobres en México (2005) plantea de manera clara que “el acceso a la educación de calidad es fundamental para el aumento de la productividad de los pobres”. Esta perspectiva se basa en el supuesto de que “la productividad” es el factor clave en el proceso de superación de la pobreza y por tanto *la calidad* es concebida como la manera de generar las condiciones para que los pobres a través de la educación participen de manera más activa en actividades rurales no agrícolas (RNA).¹⁰

Frente a esta compleja realidad, las políticas sociales para la región se han caracterizado por acciones de subsidio a la población (un ejemplo claro de esto es el Programa Oportunidades¹¹), que define de forma más clara su acción de contención social, más que de transformación profunda de la situación del retraso socioeconómico y educativo para la región. En la tabla 1.VI se muestra cómo para Chiapas y Oaxaca el 42% y 38% de los estudiantes de primaria reciben apoyos financieros para asistir y concluir sus estudios básicos. Esta situación se extiende para los siguientes niveles, por lo que la ampliación de la cobertura y el apoyo con becas a estudiantes es la forma en que el Estado está dando respuesta a la problemática educativa en la región.

En este contexto sociopolítico, las razones del bajo rendimiento de los alumnos en las zonas rurales e indígenas resultan ser complejas. Intervienen múltiples factores relacionados con las condiciones de la limitada infraestructura, la ausencia permanente y falta de formación del profe-

¹⁰ En el contexto del mismo documento señala enfáticamente: “Pero, sobre todo, lo que más se necesita para reducir la pobreza en México de manera sostenible es poner en marcha un conjunto de políticas que creen un clima de inversión favorecedor del crecimiento de la productividad” (Banco Mundial, 2005).

¹¹ El concepto del programa implica una posibilidad de crear capacidades en los sujetos para que sean ellos mismos los que busquen y gestionen su propio desarrollo. Las acciones deben ser resueltas por el propio sujeto y más concretamente la familia, cambiando su cultura a través de información que le permita ambicionar una mejor calidad en su educación, salud, en su vivienda, en su trabajo, es decir, en su desarrollo individual.

TABLA 1.VI
Porcentaje de estudiantes de primaria con acceso a apoyos financieros (becas)
por entidad federativa (2000, 2005)

Entidad federativa	2000	2005
Estados Unidos Mexicanos	11,3	19,7
Aguascalientes	0,9	13,1
Baja California	0,4	3,2
Baja California Sur	1,8	7,8
Campeche	20,8	29,1
Coahuila de Zaragoza	3,2	6,4
Colima	2,8	11,9
Chiapas	27,4	42,0
Chihuahua	2,4	6,8
Distrito Federal	0,0	1,1
Durango	8,7	19,0
Guanajuato	10,8	20,4
Guerrero	23,5	37,5
Hidalgo	19,0	30,1
Jalisco	3,3	11,1
México	6,0	12,2
Michoacán de Ocampo	15,2	27,3
Morelos	5,5	17,7
Nayarit	15,0	18,2
Nuevo León	1,6	4,4
Oaxaca	25,2	38,9
Puebla	17,9	27,9
Querétaro Arteaga	12,4	21,1
Quintana Roo	10,4	18,4
San Luis Potosí	19,3	30,3
Sinaloa	10,7	19,0
Sonora	4,7	10,2
Tabasco	15,9	28,6
Tamaulipas	5,9	11,1
Tlaxcala	5,4	20,2
Veracruz de Ignacio de la Llave	17,7	29,0
Yucatán	16,7	28,0
Zacatecas	22,3	26,9

Fuente: http://www.informe.gob.mx/descargas/PDF/Anexo_Estadistico.pdf. Matrícula en primaria: SEP. Estadística histórica por estados del Sistema Educativo Nacional. <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/xestados/index.htm>

orado, combinados con factores asociados al nivel de marginación, que suele ser de mediano o alto en estas localidades, pero sobre todo a la falta de pertinencia sociocultural.

Los bajos rendimientos de los alumnos en la región pueden ser atribuidos entre otros aspectos a:

- La desvinculación entre los contenidos de los planes de estudios y el entorno sociocultural, productivo y ambiental.

- La poca flexibilidad permitida por las autoridades educativas a las escuelas oficiales para adaptarse al entorno local.
- Inadecuada respuesta a la diversidad lingüística de las poblaciones indígenas.
- Poco arraigo y compromiso por parte de maestros foráneos en las comunidades donde trabajan.
- Inestabilidad en el plantel de maestros debido a la cadena de cambios.
- Prácticas pedagógicas obsoletas que minimizan la participación y no favorecen aprendizajes significativos.
- Falta de una formación apropiada de los maestros.
- Alto porcentaje de escuelas uni o bidocentes con maestros no preparados para trabajar en situaciones de escuelas multigrado.

La evaluación de proyectos de educación bilingüe-bicultural realizada por Freedson y Pérez (1999) en los Altos de Chiapas concluye que las reformas de la educación bilingüe en México siguen enfrentando el legado de las políticas educativas del pasado. Muchos maestros bilingües se adhieren a un sistema de creencias basado en las políticas asimilacionistas o integracionistas de las décadas anteriores.

Durante muchos años, al no tener otras opciones, las comunidades rurales toleraban la baja calidad del servicio que recibían. Actualmente existe una inconformidad creciente que se manifiesta en un rechazo cada vez mayor hacia los maestros, y en su expresión más radical identifica la escuela no como un símbolo y oportunidad de desarrollo, sino de racismo y opresión. Una muestra clara de la inconformidad son las denominadas “escuelas autónomas zapatistas” en Chiapas¹² (Ver tabla 1.VII), cuya existencia apunta a una condición de insatisfacción de una parte importante de la población en el medio rural. Desde esta perspectiva se plantea la pregunta: ¿Cuál es la función de la escuela? ¿Para qué sirve la escuela?

Como se vio en la revisión de las políticas educativas en México, el peso de las formas de control del proceso educativo y la centralización siguen jugando un papel de contención de la participación social. Evaluado este último aspecto como el que menos ha avanzado en el plano de las estrategias derivadas del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (Latapí, 2004).

En esta perspectiva, desde el gobierno federal se han instrumentado dos importantes iniciativas que están buscando dar respuesta a esta problemática. Una corresponde a un programa estándar denominado Programa de Escuelas de Calidad (PEC), muy criticado en muchas partes por promover la desigualdad y competencia entre escuelas y por su tendencia a enfocarse en cuestiones principalmente de infraestructura más que en lo pedagógico. Sin embargo, es indudable que el PEC es revolucionario en la medida que identifica a la escuela, a los maestros, y a los padres de familia como el punto de toma de decisiones relacionadas con la formulación y ejecución de un proyecto escolar. Aquí las prioridades de la escuela son definidas por la misma escuela. A pesar de que el margen de acción no incluye propuestas curriculares, y las decisiones tomadas se limiten a cuestiones de infraestructura y capacitación para maestros, sin duda, representa un significativo avance en la democratización de la escuela.

Por otro lado, la creación al principio del sexenio anterior de la Coordinación General de Educación Bilingüe Intercultural (CGEIB), un área dentro de la SEP para desarrollar una estrategia de Educación Intercultural Bilingüe representa un reconocimiento de la trascendencia de iniciar la construcción de una educación más heterogénea. Además, la relación entre la educación intercultural y educación bilingüe que se da desde la (CGEIB) ha sido importante para recuperar el debate sobre las escuelas indígenas, que pretende proveer la calidad y el respeto a la cultura indí-

¹² En diferentes comunidades de las regiones Selva, Altos de Chiapas y Norte, se han creado estas escuelas que atienden los niveles preescolar y primaria principalmente o los proyectos educativos coordinados por organizaciones sociales y no gubernamentales. Igualmente ejemplos de esta situación son las recientemente creadas la Universidad de la Tierra y la Universidad de la Montaña, que implementan programas curriculares completamente al margen de los oficiales.

TABLA 1.VII
Propuestas educativas implementadas en Chiapas y Oaxaca 1994 - 20011

	Autónomas	Independientes	Oficiales
1994	EZLN	Escuela Secundaria Emiliano Zapata en Guaquitepec, Mpio. de Chilón UNEM	CONAFE PECI
1996	Oventic La pimienta Semillitas del sol ESRAZ Polhó	Bachillerato Fray Bartolomé de las Casas ECIDEA Abejas	Oportunidades Telesecundarias, Bachilleratos Desayunos escolares Escuelas de Calidad
2001	CIDECI	Colectivo por una educación intercultural Congreso Nacional Educación Indígena Intercultural	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) UPN Bachilleratos Integrales comunitarios (Oax.)
2004	Universidad de la Tierra (Chis. y Oax.) Universidad de la Montaña		Universidades y normales Interculturales Secundarias comunitarias (Oax.)
2007	Behn Niaa (el que se transforma Proyecto Quiatoni (Oax.))		
2009		Nidos de lengua (Oax.)	Programa de atención a estudiantes indígenas (PAEI)
Fuente: Elaboración propia a partir de Gutiérrez 2006 y Maldonado, 2011.			

gena desde el bilingüismo, pero en realidad son las más relegadas de la educación por la falta de definición de un proyecto educativo específico.

A nivel superior, uno de los proyectos más importantes impulsado desde la CGEIBI, es la creación de las Universidades Interculturales –se tiene proyectado establecer 10–, la mayoría en la región de la Frontera Sur. Actualmente están en funcionamiento 8, en San Felipe del Progreso en el Estado de México, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en Puebla, en Veracruz, en Felipe Carrillo Puerto en Quintana Roo, en Michoacán, en Guerrero y una más en Oxolotlán en la zona de la Sierra en Tabasco.

Su puesta en marcha trata de cubrir una de las principales demandas sobre espacios y un nuevo marco de educación para la población indígena. Algunos de los escollos a superar son la escasez de docentes con un perfil adecuado, la falta de un planteamiento metodológico claro sobre cómo abordar la interculturalidad y las pugnas por el control del proceso de formación entre la federación y los gobiernos estatales.

Uno de los cuestionamientos principales que se realizan a estas universidades es que en lugar de favorecer un marco de diálogo y respeto entre las culturas, se crean como espacios prácticamente diseñados para la población indígena, –aunque reciben también a un número reducido de población mestiza–. Es decir, en lugar de hacer modificaciones a las universidades en general y particularmente las que reciben población indígena y formar tanto a estos grupos como a los mestizos desde una perspectiva intercultural, se crea un espacio que los segrega y aísla.

Otra crítica a los modelos es que las carreras que se diseñaron tienen que ver con temas o problemas contruidos desde la perspectiva occidental y no con aspectos relacionados con la problemática de las zonas rurales. Por ejemplo, se ofertan las carreras de Licenciado en Desarrollo Sustentable, Licenciado en Turismo Alternativo y Licenciado en Comunicación Intercultural, que responden más a la generación de empleos en estos campos que a las problemáticas específicas de los pueblos indígenas.

Se puede concluir que existe en lo nacional un marco para la participación social en la educación, la Ley General de Educación establece este derecho, y ciertos elementos coyunturales como la creación de la CGEIB que podría apuntar hacia la posibilidad de hacer de este ideal legal una realidad cotidiana. Dentro de un panorama de mayor apertura nacional, la región del sur se encuentra en una situación de ventaja por tres razones: primero, la baja calidad educativa en la región ha generado una gran movilización social que cuestiona el modelo actual; segundo, las condiciones de la región, y sus posibilidades en cuanto desarrollo, son muy particulares, sobre todo por la cuestión indígena que pone en duda la validez de la propuesta nacional; y tercero, esta región ya cuenta con una importante trayectoria de Organizaciones de la Sociedad Civil que ofrecen modelos alternativos y complementarios para la población rural, y que pueden participar activamente en el debate, y apoyar a las autoridades en la formulación e implementación de una visión de la educación contextualizada.

La educación en la Frontera Sur enfrenta, al igual que las demás zonas rurales e indígenas del país, esta disputa por construir una propuesta educativa que sea pertinente para su diversidad cultural, ambiental y productiva, frente a una visión de corte economicista y de integración al proceso de desarrollo nacional e internacional.

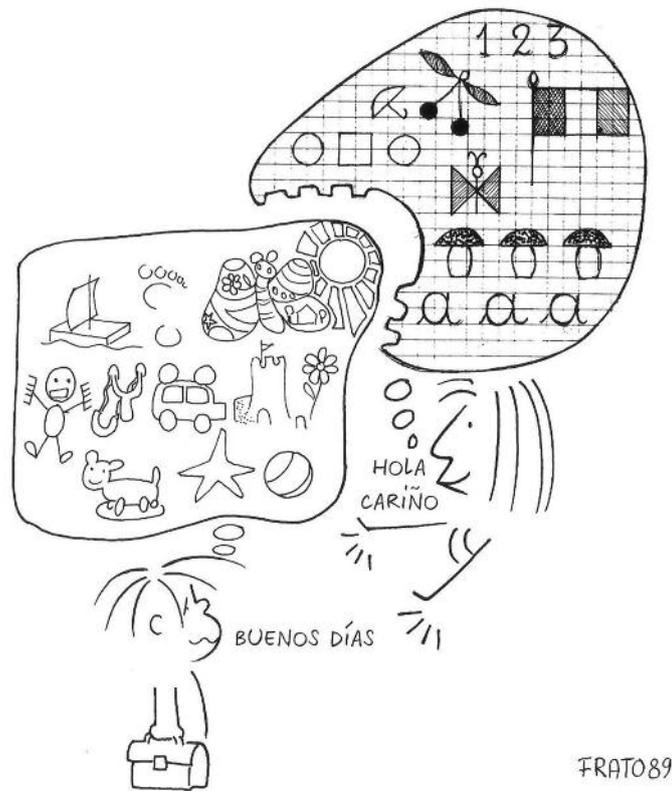
1.3.3. El impacto de las políticas educativas en las zonas rurales e indígenas

La forma en que se han instrumentado las políticas educativas en México ha tenido y tiene consecuencias importantes en la vida cotidiana de las comunidades rurales e indígenas. La más evidente son los bajos rendimientos académicos que se presentan cada año a partir de las evaluaciones¹³ que se instrumentan a nivel nacional. El impacto más preocupante tiene que ver con la tendencia a la desaparición de las lenguas y prácticas sociales y culturales asociadas a la identidad étnica de los pueblos originales. Lejos de ser un instrumento que posibilite frenar este proceso de deterioro cultural, la educación ha contribuido de manera clara a su extinción, al promover nuevos estilos de vida y prácticas vinculadas más a los esquemas desarrollistas de las grandes ciudades del país. La más grave de las consecuencias es la migración de los jóvenes rurales e indígenas que, al no encontrar alternativas de inserción social y laboral en sus comunidades y en su región, deciden migrar a los centros urbanos y a los Estados Unidos de Norteamérica, convirtiéndose la escuela en un “pasaporte” que les da las herramientas básicas de lectura y matemáticas para enfrentar este reto.

En la figura 1.2, Francesco Tonucci, profesor investigador educativo y caricaturista italiano conocido bajo el seudónimo de Frato, ilustra lo que está pasando actualmente en las escuelas, donde la forma de representar el mundo abstracto, ordenado y clasificado se coloca por encima de la representación creativa, afectiva, inocente, naturalista y mágica de estar en el mundo (si bien

¹³ Estas evaluaciones corresponden a las pruebas ENLACE que se aplican a nivel nacional en las escuelas primarias y del nivel medio.

FIGURA 1.2



Fuente: (Tonucci, 2010, p. 67)

Frato se refiere seguramente a cualquier escuela, lo que denuncia es especialmente notable en las escuelas rurales e indígenas). De esta manera, el conocimiento occidental –representado por la maestra– aparece en la imagen como devorando las distintas formas de pensar el mundo, representadas por el niño. La pérdida de las lenguas, saberes locales, costumbres de las culturales originales es una muestra clara de este proceso de homogenización cultural que actualmente enfrentamos y donde la escuela está jugando un papel significativo en ese sentido.

De esta forma, las políticas educativas y de desarrollo han generado una situación compleja de transformación de las dinámicas culturales de las comunidades rurales e indígenas, en las que interviene una serie de factores que giran en torno a estos ejes:

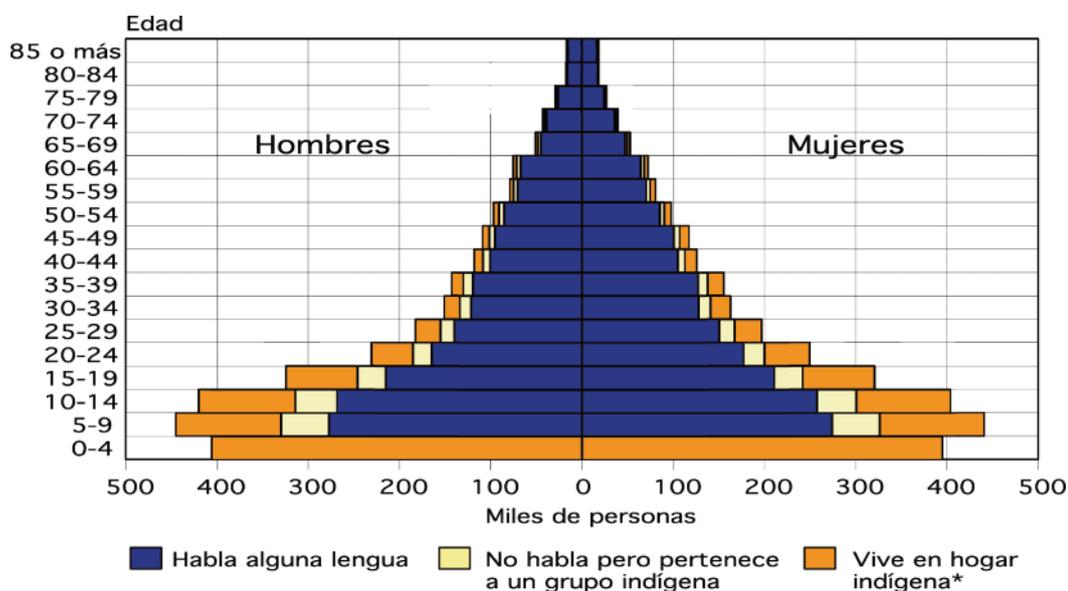
- Pérdida de identidad cultural, lingüística, territorial y étnica.
- Debilitamiento de las estructuras de parentesco, que han incidido en la ruptura de las formas tradicionales de transmisión de conocimientos.
- Participación marginal de las culturas indígenas en los medios de comunicación
- Pérdida de valores, tradiciones, costumbres, y en general de los elementos culturales propios.
- Incremento de la migración hacia las ciudades, centros turísticos y hacia los Estados Unidos de Norteamérica.
- Proceso acelerado del deterioro de los recursos naturales, erosión de suelos y desertificación de amplias zonas.
- Cambios acelerados en el uso del suelo a partir de la ampliación de la frontera agropecuaria en detrimento de los bosques.
- Pérdida de la seguridad alimentaria.
- Posicionamiento de mecanismos de dominación desde los patrones culturales de la sociedad occidental sobre los pueblos indígenas.

Particularmente, el proceso de pérdida de la identidad constituye el problema más complejo sin lugar a dudas. A pesar de que desde los tiempos de la colonia una gran parte de los grupos indígenas habían logrado mantener de manera significativa ciertos principios y valores culturales, los procesos de globalización de las economías han acelerado de forma vertiginosa, en pocos años – desde la década de los ochenta– el proceso de pérdida de la identidad cultural. La presencia de los medios de comunicación masivos –televisión, radio, Internet, etcétera– en prácticamente la totalidad de las regiones del país, la monetarización de las actividades productivas y las políticas de integración desde la escuela han sido algunos de los elementos clave en este proceso.

El mismo Tonucci (1992) afirma que paradójicamente en la escuela tienen éxito los que no la necesitan, por lo que la escuela en vez de promover la igualdad remarca las diferencias.

Las figuras 1.3, 1.4 y 1.5 dan cuenta de las tendencias generales del debilitamiento de los grupos étnicos en México a partir de la relación entre los hablantes de lengua indígena y los no hablantes en condición de hogares indígenas.

FIGURA 1.3
Pirámide de la población en hogares indígenas* según condición de habla indígena y pertenencia étnica en localidades con menos de 2,500 habitantes



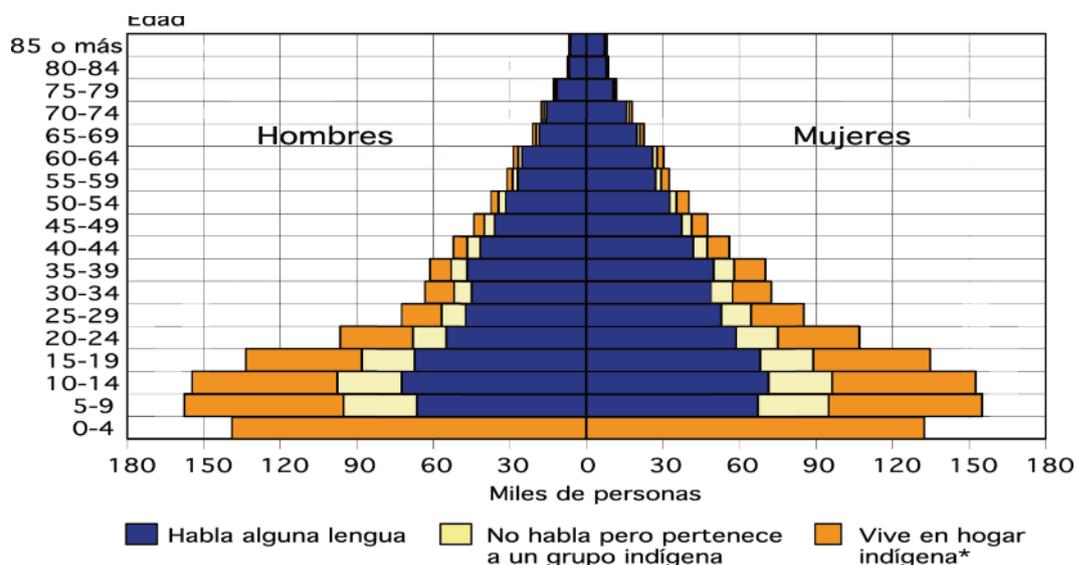
* Población donde el jefe y/o cónyuge habla alguna lengua o pertenece a un grupo indígena.
 Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

Los datos muestran de modo claro cómo, conforme se incrementa el tamaño de la localidad, disminuyen significativamente los hablantes de lengua en hogares donde el jefe de familia habla alguna lengua indígena. Es decir, el proceso de desarrollo y crecimiento de los centros de población lleva a situaciones de erosión y deterioro cultural.

El debilitamiento de las estructuras de parentesco y la ruptura de las formas tradicionales de conocimiento está abriendo, de manera preocupante, la brecha generacional en las comunidades rurales e indígenas. El discurso del desarrollo asumido por las familias – “yo quiero que tú seas algo más en la vida,” o:

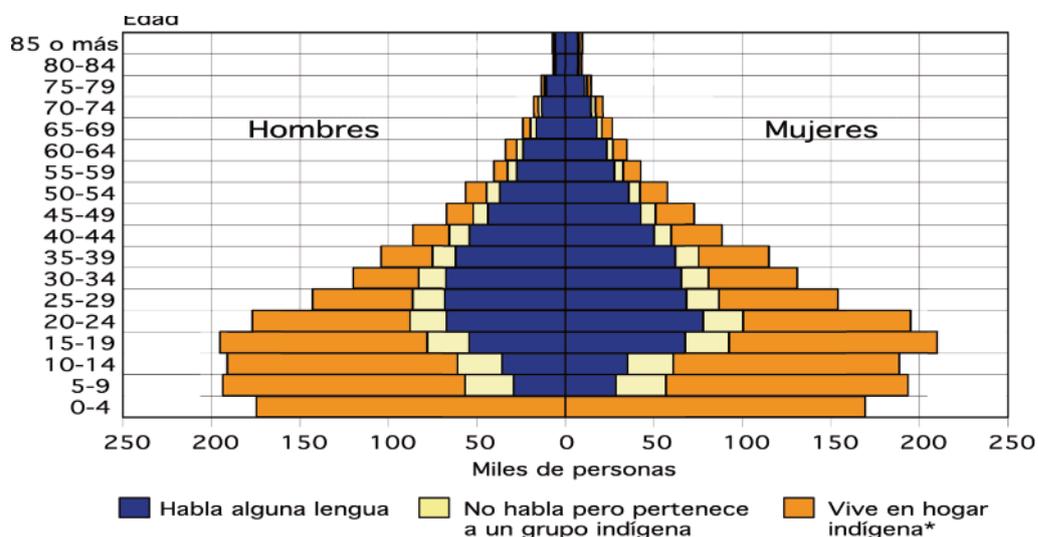
...yo no quiero que tú sufras –haciendo referencia a sus hijos– lo que yo sufrí trabajando la tierra, si pienso mandar a mis hijos en la escuela pienso que va a cambiar mi vida, o pienso que [si] va ellos va a cambiar su vida, porque sí cuando uno esta ya en la ciudad pues se ve cambiado, aunque es original el padre que es campesino pobre pero ellos a lo mejor ya no va a estar igual pobre. (Entrevista en comunidad San Caralampio, en Saldivar y Rivera, 2006).

FIGURA 1.4
Pirámide de la población en hogares indígenas* según condición de habla indígena y pertenencia étnica en localidades de 2,500 a 14,999 habitantes



* Población donde el jefe y/o cónyuge habla alguna lengua o pertenece a un grupo indígena.
 Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

FIGURA 1.5
Pirámide de la población en hogares indígenas* según condición de habla indígena y pertenencia étnica en localidades con 15,000 habitantes o más



* Población donde el jefe y/o cónyuge habla alguna lengua o pertenece a un grupo indígena.
 Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

Y también por las escuelas, *–la educación es el camino del progreso, una buena educación para una vida mejor–*, o:

Mandar a la escuela los hijos para que no siga siendo este, igual como estamos nosotros, y ya mi manera de pensar, mandar a los hijos al colegio, al estudio, va a tener otra vida, porque ya van a tener sueldo ya tiene con que defenderse, ya no es como a mi trabajo porque yo soy un agricultor. (Entrevista en la comunidad Nuevo México, en Saldívar y Rivera, 2006).

En el documental sobre la educación en México *De panzazo*, producido por Mexicanos Primero A.C., tras una leyenda titulada: “Todos quieren ser algo en la vida”, aparece una señora lavando autos junto con su hijo de unos 10 años que dice: “Gracias a Dios he sabido motivarlo y echarle ganas para, pues, que sea alguien en la vida”. Posteriormente la señora da la bendición a su hijo y lo manda a la escuela y comenta que tuvo que hablar con la maestra porque no le gustaba como daba la clase (Rulfo, Loret, 2011).

Ser alguien en la vida, parte de un supuesto ilógico, influenciado por el discurso del desarrollo, de que entonces “no somos nada” si no tenemos educación. Esta frase popular sintetiza de forma clara el sentido de la representación social de la importancia que las familias le asignan a la escuela, pero también del profundo sentido de negación cultural del cual se parte para *construirse* como persona en el mundo. Este discurso es reiterativo en el marco de las escuelas que se asignan entonces la función de “hacernos alguien”.

Este discurso está impactando de manera significativa en las comunidades. Se han acelerado los procesos de migración del campo a la ciudad y hacia los Estados Unidos de Norteamérica. En importantes sectores de la población en el sureste del país, particularmente de Oaxaca, Guerrero y Chiapas se han incrementado durante los últimos años los flujos de migración hacia el norte y estudios recientes en la región de la Selva Lacandona muestran estas tendencias que hasta hace algunos años no se percibían (Salvatierra y Nazar, 2005).

Como se vio en el apartado sobre el desarrollo, afrontar estos problemas, implica un proceso más complejo de construcción de contradiscursos y de escenarios de futuro posibles. Algunas alternativas que se están planteando desde las organizaciones de la sociedad civil y que se están implementando en la región son:

- Consolidar los procesos de reflexión sobre la historia propia y las contradicciones del desarrollo actual.
- Definir e implementar acciones de investigación sobre los impactos socioculturales en los pueblos.
- Potenciar y aprovechar a los recursos humanos formados en las experiencias educativas propias y alternativas.
- Identificar y potenciar mecanismos internos desde la significación de patrones lingüísticos.
- Usar de manera crítica los medios de comunicación.
- Consolidar y desarrollar procesos educativos propios.
- Consolidar universidades alternativas y proyectos de formación social.
- Recuperar el sentido comunitario y las redes sociales y culturales.
- Crear contradiscursos al desarrollo (planes de vida, proyectos de vida buena) y realidades alternativas.
- Recuperar la vida comunitaria.

Con respecto a la situación económica de las comunidades rurales e indígenas en la región, el principal problema corresponde al posicionamiento cada vez mayor de las prácticas consumistas. Está ampliamente documentado que en la actualidad podemos encontrar la presencia de productos comerciales como refrescos, botanas, productos enlatados, galletas, etcétera, en las comunidades más apartadas y recónditas de las regiones indígenas y rurales. Esto ha originado no sólo cambios en los patrones de consumo y alimentación de los pueblos, sino también impactos en la contaminación del medio ambiente en general en el cambio de las formas y estilos de vida

La pérdida de prácticas tradicionales como el trueque, o estrategias de organización social comunitarias o comunales como el tequio¹⁴, la minga, la vuelta, gozona, quetza, y muchas otras

¹⁴ El tequio es el trabajo gratuito que todos los comuneros, ejidatarios y vecindados tienen obligación de dar para realizar obras de beneficio comunitario. Cuando las autoridades municipales convocan a realizar tequio para reparar el camino de acceso, acarrear material de construcción, hacer zanjas o pintar algún edificio público, los ciudadanos deben asistir durante todo el día con sus instrumentos de trabajo (Maldonado, B, 2011, p.70).

maneras de cooperación interfamiliar y comunitaria están afectando y modificando las formas de organización social y para la producción. Los monocultivos desplazan los cultivos diversificados tradicionales y la introducción de nuevas tecnologías para intensificar la producción sustituyen rápidamente prácticas ancestrales.

Los retos en el ámbito económico se sitúan en la revaloración y manejo sostenido de las riquezas naturales existentes en los territorios de los pueblos, el aprovechamiento adecuado de los recursos de la cooperación internacional, y las posibilidades que brindan mecanismos como el comercio justo y la recuperación de las prácticas culturales propias en torno a la educación, la salud, la alimentación y el comunitarismo en general.

Los procesos de intensificación productiva han generado diversos impactos en el medio ambiente, lo que, unido al crecimiento de la población a partir del mejoramiento de las condiciones de salud en las poblaciones rurales e indígenas, ha provocado condiciones de escasez de tierras. El movimiento zapatista permitió el reparto y recuperación de terrenos que estaban en posesión de caciques, terratenientes y pequeños propietarios, pero el crecimiento de la población derivado de las altas tasas de fecundidad en la región mantiene los niveles de presión sobre la posesión de la tierra.

Muchas de las alternativas que se están proponiendo, como las actividades ecoturísticas, no aseguran de manera clara la sostenibilidad financiera de los proyectos ni el control de las consecuencias ambientales derivadas de la misma acción. Un ejemplo de estas situaciones es el reciclado de los residuos sólidos que se generan por las visitas de los turistas y la intensificación de la actividad humana durante periodos vacacionales, así como las extracciones de plantas y animales por la falta de control.

A pesar de las actividades que se proponen, la presión del mercado genera dificultades para lograr un equilibrio entre la necesidad de obtener ingresos y la importancia de un manejo sostenido de los recursos naturales. En este contexto, también es importante resaltar que existe un desconocimiento del significado de los espacios culturales-simbólicos, que son vistos como formas folclóricas de la cultura y cada vez más pierden relevancia para el mantenimiento de los elementos fundamentales de la cosmovisión indígena. En este sentido, las alternativas que se están proponiendo son la implementación de programas agroecológicos, como la producción de café y la miel orgánica, la recuperación de prácticas de producción diversificada para asegurar la alimentación, la introducción de prácticas silvopastoriles o la creación de reservas naturales comunitarias, entre otras acciones.

De esta forma, podemos observar cómo las políticas educativas y para el desarrollo han facilitado el debilitamiento de las estructuras comunitarias e introducido nuevas formas de organización y estilos de vida que han intensificado los procesos productivos, acelerado el deterioro de los recursos naturales y favorecido la migración del campo a la ciudad. La paradoja del desarrollo en las zonas rurales e indígenas estriba en que los elementos fundamentales que las caracterizan: diversidad cultural y riqueza ambiental se diluyen frente al avasallamiento de las políticas de desarrollo y el modernismo.

A partir de la discusión sobre los enfoques y las perspectivas del desarrollo y su crisis actual, el marco histórico de las políticas educativas y su influencia en las zonas rurales e indígenas y el impacto de éstas en las dinámicas de vida de la población, analizaremos la situación de la educación superior y su vínculo con el desarrollo.

1.4. EDUCACIÓN SUPERIOR Y DESARROLLO

1.4.1. Tendencias actuales en la educación superior

La educación superior representa el paso último de un sistema educativo en la “incorporación” de las personas, ya plenamente “preparadas”, a la vida social y en los mercados laborales. A pesar

de que durante los últimos años se han ampliado de forma importante los estudios de posgrado – en muchos países considerados más como formas de evasión del desempleo– que se consideran como parte de la educación superior, en este nivel debería ser más claro cómo se implementan los mecanismos que aseguren la vinculación y articulación del proceso educativo con los elementos de la realidad. Un gran número de los estudiantes que egresan de este nivel realmente adquieren los conocimientos fundamentales de su proceso de formación laboral cuando se integran directamente a una actividad social o productiva, poniendo en evidencia las limitaciones de una preparación desprovista de habilidades, conocimientos y actitudes a la hora de incorporarse a una realidad o contexto social y laboral específico.

Un aspecto más preocupante además de la desvinculación entre formación y trabajo, es la preparación que requieren las personas para continuar integradas o siendo parte de un grupo cultural específico, al llevar una formación que desconoce esa realidad y en la mayoría de los casos la niega, genera contradicciones importantes en la construcción de la identidad de los sujetos. Esta sería la situación predominante de la formación que llevan la mayoría de los estudiantes, pero que particularmente se hace más evidente con los que provienen de contextos rurales e indígenas.

Un primer aspecto que debemos resaltar para entender la situación actual de la educación superior es que las tendencias actuales en el mundo están influenciadas de manera directa o indirecta, como señala Parra, por los siguientes aspectos:

- a) Masificación de los sistemas, producto de la oferta cada vez mayor de oportunidades de acceso;
- b) Diferenciación horizontal y vertical de los sistemas e instituciones;
- c) Demandas crecientes dirigidas hacia las instituciones y los sistemas para elevar la relevancia y pertinencia de sus funciones de conocimiento;
- d) Diversificación y racionalización de las fuentes de financiamiento de la educación superior;
- e) Adopción de culturas organizacionales centradas en la innovación y el emprendimiento y, como consecuencia de estas tendencias,
- f) Desplazamiento del centro de gravedad de la educación superior desde las esferas del estado y del poder corporativo hacia la esfera del mercado y la competencia (2005, p.85).

Es evidente que el proceso de globalización está presionando de manera directa en la definición de las carreras, los contenidos, la calidad y las formas de aprendizaje.

Como parte de este proceso, podemos ubicar las diferentes medidas que se están implementando para favorecer la privatización de la educación en México y en general para América Latina. La educación superior privada –o particular como comúnmente se le conoce– ha tenido un crecimiento importante a partir de 1975 y su participación porcentual en el conjunto del sistema ha venido aumentando, principalmente en el nivel de licenciatura. De absorber el 11,7% de la matrícula de este nivel en 1975 (sin considerar la educación normal), en 1999 su participación ascendió al 27,6%; hoy en día existen instituciones particulares en todas las entidades federativas y en las principales ciudades del país. Tan sólo hace quince años, en doce de ellas no existía este tipo de instituciones (ANUIES, 2000).

Estas acciones están teniendo consecuencias relevantes para la educación superior; en general existe una tendencia hacia la disminución o el estancamiento de la inversión en las universidades públicas con su consecuente deterioro académico y limitadas posibilidades de ampliación o consolidación de la infraestructura. Al restringirse el acceso a las instituciones públicas de educación superior, proliferan los negocios que venden diplomas y capacitaciones espurias a los excluidos (Rockwell, 2011).

Esta tendencia, junto con la masificación de las universidades públicas ha impactado de manera negativa en los procesos de aprendizaje. Las relaciones entre los profesores y los alumnos se han despersonalizado, generándose cada vez más profesionistas “en serie”, con pocos conoci-

mientos y habilidades para enfrentar los distintos problemas socioculturales, económicos y ambientales del desarrollo de sus respectivas localidades y regiones.

Además, si consideramos que las universidades públicas han permitido pocos espacios para que los estudiantes indígenas puedan incorporarse a la educación superior, el proceso de privatización complica aún más sus posibilidades. Pocas universidades privadas han implementado mecanismos de subsidio y modificaciones en sus planes de estudio para posibilitar el ingreso de esos colectivos. De igual manera, es necesario señalar que los criterios establecidos por las universidades para la certificación y la búsqueda de la “excelencia académica” dificultan cada vez más que estudiantes de estas características puedan ingresar en las mismas. Si finalmente se logran superar y resolver los aspectos económicos para el ingreso y la estancia de los estudiantes, la educación que cursarán tampoco les asegura una formación integral y sociocultural pertinente a la realidad de sus comunidades y regiones.

La falta de creatividad para actualizar los programas de estudio y las formas de aprendizaje ha conformado un cuadro bastante complejo, que apunta al desmantelamiento de las universidades públicas como espacios de formación para enfrentar los problemas reales para el mejoramiento de la situación de vida de la población. La formación universitaria se está convirtiendo cada vez más en mecanismos para cumplir el requisito social para la obtención de un certificado o diploma con el cual se pueda mejorar las posibilidades de acceso laboral.

En el estudio de la ANUIES (2000) sobre la educación superior se reconoce que: “Aún se identifican diversos problemas en la articulación entre la formación profesional y el mundo del trabajo, como son la insuficiente consideración de las tendencias de los mercados de trabajo en la región y la distancia entre el proceso formativo y las prácticas laborales, acentuada por la vertiginosa rapidez de los cambios científicos y tecnológicos” (p.25).

De igual forma, señala que algunos de los principales problemas estructurales de las universidades en América Latina son:

- a) La debilidad de sus comunidades académicas y la gran fortaleza comparativa de otros sectores y actores.
- b) Preocupantes síntomas de su “ethos académico” como endogamia, burocratización y actitudes “profesionalizantes”.
- c) Profundas tensiones entre modelos universitarios provenientes de otras latitudes y las características histórico-culturales de los países y regiones.
- d) Las dudas sobre equidad, calidad y pertinencia de los sistemas de educación superior.
- e) La expansión de la educación superior privada sin “una adecuada regulación pública”.
- f) Los cuestionamientos sobre el papel, significado y criterios investigativos de la educación superior.
- g) Los agudos problemas de financiamiento del sistema de educación superior público (ANUIES, 2000, p. 32).

Uno de los problemas estructurales reconocidos en el estudio corresponde a los problemas de equidad y las tensiones entre los modelos universitarios que vienen de otras realidades y las características histórico-culturales de los contextos donde se ubican.

Los jóvenes que provienen de grupos en situaciones de privación y marginación se enfrentan a serios obstáculos para tener acceso a la educación superior, pero también para permanecer en ella y graduarse oportunamente. Mientras que el 45% del grupo de edad entre 19 y 23 años que vive en zonas urbanas y pertenece a familias con ingresos medios o altos recibe educación superior, únicamente el 11% de quienes habitan en sectores pobres y el 3% de los que viven en sectores rurales pobres cursan este tipo de estudios. Por su parte, la participación de los estudiantes indígenas es mínima (Poder Ejecutivo Federal, 2001, citado por Schmelkes, 2003, p. 189).

Es importante señalar que no existen en la mayoría de las universidades registros claros sobre el número de estudiantes indígenas, por lo que es difícil conocer cuántos se encuentran incorpora-

dos en procesos educativos de nivel superior. De igual forma en los pueblos indígenas existe poco conocimiento sobre el número de habitantes que han salido a realizar estudios superiores y la información con que se cuenta es más a nivel del conocimiento personal y familiar que se tiene de quienes han salido.

Otro de los problemas en la formación superior es la creciente virtualización de los procesos de instrucción que, si bien se ha dado con mayor relevancia en los posgrados, se está implementando en todos los niveles educativos. El problema que presentan estas tecnologías es la forma en que se utilizan, convirtiéndose en el fin y no en los medios que posibiliten una mayor y mejor comunicación entre los participantes en procesos educativos. Así, en el medio rural e indígena se han establecido Centros Comunitarios de Aprendizaje que cuentan con la infraestructura para el acceso a las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y se han configurado portales educativos (como el sistema e@México) que ofertan una serie de cursos y de programas de formación completamente descontextualizados (Moreno, 2006).

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo firmado por la mayoría de países en 1989, ha sido sin lugar a dudas un aporte legal fundamental para establecer acuerdos específicos para la realización de acciones tendentes a asegurar una educación pertinente para los pueblos indígenas. De igual forma, se ha constituido como un mecanismo de presión desde las organizaciones sociales hacia los gobiernos que han signado el acuerdo para el cumplimiento de los mismos.

La declaratoria de la Década de los pueblos indígenas por la UNESCO y los compromisos establecidos en los foros internacionales de Jomtien en 1990 y Dakar en el 2000, han ayudado a aumentar los recursos destinados a la educación y a ampliar las coberturas de atención.

Siguiendo las tendencias internacionales, en México resaltan entre otras las siguientes características:

1. Proliferación de Universidades privadas en la región
2. Certificación de carreras¹⁵
3. Masificación de la educación superior
4. Facilidades para el ingreso de estudiantes indígenas en las Universidades, a través de becas y de asegurar un determinado número de plazas
5. Creación de las Universidades Interculturales
6. Consolidación de modelos de formación tecnológica y productiva, como son las Universidades Tecnológicas y Politécnicas
7. Discusión y desarrollo de propuestas interculturales, a partir de 1988.
8. Creación de Universidades autónomas (Universidad de la Tierra y Universidad de la Montaña, entre otras propuestas)

En la región de la Frontera Sur, a raíz del movimiento zapatista de 1994 y como parte de la construcción de autonomía, se crean diferentes propuestas educativas que van desde el nivel pre-escolar hasta el nivel universitario. Resaltan en éste último nivel las experiencias de las Universidades de la Tierra ubicadas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas y Oaxaca y la Universidad de la Montaña que se desarrolla en los municipios de Las Margaritas y La Independencia apoyada por los padres maristas de la Misión de Guadalupe. Estas experiencias funcionan al margen de los estamentos legales universitarios y en franca oposición a las formas y mecanismos actuales de cómo operan las universidades en el país.

También, y como hemos señalado anteriormente, existen diferentes propuestas educativas impulsadas desde la sociedad civil que han diseñado ajustes curriculares que buscan dar mayor pertinencia cultural a los aprendizajes.

¹⁵ En 1994 se crea el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior) como instancia para realizar evaluaciones de los aprendizajes. Para certificar una carrera se realiza una prueba que evalúa el nivel de dominio que tienen los estudiantes en cuanto a las habilidades cognitivas consideradas necesarias en el proceso de formación e indispensables para un desempeño laboral eficiente.

Desde 1994 en la región se han realizado una cantidad innumerable de actividades, congresos, foros, debates para discutir y reflexionar sobre la situación de la educación indígena. Sobresalen el 1er. y 2do. Congresos Nacionales de Educación Indígena e Intercultural, realizados en Pátzcuaro, Michoacán y Oaxaca, Oaxaca en el 2001 y 2007. Los foros regionales organizados por Incidencia Civil en Educación (ICE) desde el 2001 en Mérida, Yucatán, Bacalar, Quintana Roo y en Chiapas y Tabasco, así como los Festivales de Educación para la Vida, nos dan una idea de la amplia discusión y reflexión acumulada sobre estos temas.

Desde esta perspectiva, están en juego varios modelos educativos en el nivel superior: las universidades privadas, que cuentan con las más altas tasas de crecimiento en la región y se desarrollan atendiendo demandas del mercado laboral muy específicas; las universidades públicas, con ciertas dificultades para el financiamiento de sus actividades académicas y haciendo esfuerzos importantes de vinculación social y empresarial; las nuevas universidades interculturales de reciente creación y con problemas para consolidar un modelo pedagógico alternativo y lograr un reconocimiento social; y las propuestas educativas alternativas y autónomas –las menos– que enfrentan problemas de reconocimiento oficial y fundamentalmente de financiamiento.

1.4.2. Educación y universidad: formas de desencuentro cultural

Todos hablan de sus claustros de educación. Por esta razón yo también debo hablar de los claustros donde me educó la naturaleza. Ese colegio de mi educación es el siguiente:

El primer libro fue el ver cruzar los cuatro vientos de la tierra.
 El segundo libro fue el contemplar la mansión del cielo.
 El tercero fue el ver la estrella Solar en el Oriente y verla morir en el ocaso,
 que así moría el hombre nacido de mujer.
 El cuarto libro fue el contemplar la sonrisa de todos los jardines,
 sembrados y cultivados por esa señorita Naturaleza, que viste un traje azul
 y se corona ella misma de flores y se perfuma en su tocador interminable.
 El quinto libro fue el coro interminable de cantos.
 El sexto libro ese bello jardín de zoología montés.
 El séptimo libro fue el oír atentamente esa charla que
 forman los arroyos de agua en el bosque.
 El octavo libro fue el idilio.
 El noveno libro fue el verdadero libro de los Amores.
 El décimo libro fue el libro del reglamento armónico
 que tiene la Naturaleza en el palacio de sus reinos.
 El undécimo libro fue el de la agricultura y de quienes son dueños
 de las tierras sembradas y las labranzas.
 El duodécimo libro fue de la ganadería montés.
 Estos son los libros de mi estudio,
 pero no están todos porque son miles y miles de libros.
Los pensamientos del indio
 (Manuel Quintín Lame, pensador nasa)

Durante la segunda mitad del siglo XX, la creciente necesidad de preparación de recursos humanos profesionales capaces de responder a las necesidades de desarrollo en México favoreció la creación, expansión y consolidación de instituciones de educación superior (IES) en las principales ciudades del país. El impulso a la expansión de este nivel educativo se sustentó en la promesa promovida por el discurso oficial de que la acreditación de ese nivel de estudios podría permitir a los aspirantes alcanzar mejores condiciones de vida y de participación social. Esto provocó una creciente presión política por parte de las clases medias urbanas para que el Estado ampliara las oportunidades de acceso a la educación superior, reivindicaciones que fueron atendidas y ubicadas en las urbes de mayor concentración demográfica.

Numerosas IES surgieron en las principales ciudades del país, o de igual forma algunas ampliaron su cobertura, ya que la expansión de los servicios educativos en los niveles que le anteceden alimentó una creciente demanda potencial por los estudios universitarios.

Durante la década pasada, la sociedad mexicana en su conjunto ha sufrido importantes transformaciones que resultaron de la ruptura de los ejes articuladores del modelo de nación surgido de la Revolución Mexicana. Si bien la lucha por la democracia se extiende a lo largo de varias décadas, fueron las culturas indígenas quienes dieron muestras de haber iniciado una reconstrucción de su capacidad de acción política, pasando por la constitución de movimientos sociales que han comenzado a ser clasificados como “nuevos”. Destacan dos rasgos fundamentales de los movimientos indígenas: en primer lugar, al ser portadores de una concepción del futuro que forma parte de su cosmovisión, los indígenas expresan la tendencia a constituirse en sujeto social en cuanto pueblos, es decir, en cuanto sociedad distinta que se concibe definida por su identidad, resistiendo y rechazando la identidad nacional, homogeneizante, que el orden estatal le impuso (Zemelman, 1990).

Su constitución como sujetos sociales implica el reconocimiento de su propia historicidad, es decir, de la conciencia de constituir sujetos portadores de un proyecto propio, que expresa la fuerza de lo diverso contenida en la sociedad.

Una educación de calidad, adecuada a la realidad y bajo los principios de la interculturalidad, constituye sin lugar a dudas parte de las deudas pendientes de la formación universitaria para con los pueblos indígenas en particular y con la diversidad cultural del país en general. Resulta evidente que la incorporación de estudiantes indígenas de los diferentes grupos étnicos y del medio rural en el país a las Instituciones de Educación Superior no ha dejado de ser más que la metáfora del presidente Benito Juárez. Metáfora que se deriva de cómo un indígena zapoteca bajo la protección de un sacerdote español pudo continuar sus estudios, formarse como abogado, llegar a ser presidente de la República y jugar un papel destacado en la política y en la historia de México.

Aun cuando es posible reconocer el esfuerzo hecho por muchos profesionales pertenecientes a diferentes etnias del país por continuar su preparación en circunstancias adversas, todavía no puede afirmarse que el sistema educativo haya logrado alcanzar las condiciones de equidad a que se aspira en la Ley General de Educación, vigente desde 1993. Por esta razón, en los planteamientos del Programa Nacional de Educación 2001-2006, se sostiene que “se ampliará la cobertura con equidad a través de la diversificación de la oferta del sistema de educación superior y creación de nuevos servicios e instituciones públicas” (SEP, 2002).

En los hechos y prácticas cotidianas, el sistema escolar en su conjunto y las IES en particular, los medios de comunicación, las políticas gubernamentales, las iglesias y los diferentes actores sociales tienden en general a eliminar la diversidad cultural y su potencial creativo.

Pocas IES cuentan con registros de la población indígena que se incorpora a los estudios que se ofrecen, y prácticamente ninguna favorece actividades específicas para el reconocimiento e integración de estos grupos en sus instituciones. La diversidad en el aula es vista como un problema pedagógico y no como una oportunidad de favorecer un mayor intercambio de conocimientos entre los alumnos.

A lo largo de la historia de México y de Latinoamérica, pocos han sido los espacios de formación universitaria donde se haya permitido y facilitado la inclusión de estudiantes indígenas¹⁶ ¹⁷ y la implementación de formas distintas de interacción con las comunidades rurales e indígenas de

¹⁶ A pesar de que la Universidad Autónoma de Chapingo por las características de sus carreras relacionadas con temas agrícolas y sus mecanismos de subsidio para la estancia de los alumnos reciben desde hace muchos años estudiantes indígenas de diferentes partes del país, no va a ser sino muy recientemente cuando se proponga la creación de Universidades Interculturales que abren de manera específica espacios para los estudiantes de las zonas indígenas.

¹⁷ De igual forma, es interesante mencionar que recientemente la Universidad Iberoamericana de Puebla, (escuela privada dirigida por jesuitas) implementó un proyecto dirigido a estudiantes indígenas que otorga facilidades para la realización de sus estudios universitarios.

las regiones donde se ubican. Como pudimos analizar anteriormente las deficiencias de los modelos de educación básica y media en las zonas rurales e indígenas han dificultado de manera clara la incorporación de estudiantes de las zonas rurales e indígenas en los niveles superiores bajo el discurso de la excelencia académica.

Los pocos alumnos que logran integrarse enfrentan este nuevo reto con grandes carencias educativas y con distintos problemas que han venido arrastrando durante su formación básica y media, principalmente: su dificultad de comprensión del español, que se hace más compleja al intentar trabajar con textos “académicos”, el abandono de su comunidad y el establecimiento en las ciudades donde realizarán sus estudios, donde no cuentan con las redes sociales de apoyo, el hecho de que enfrentan cotidianamente situaciones de discriminación y racismo abierto y la falta de sentido que encuentran en muchas de las materias que cursan, entre otras situaciones, integran un cuadro bastante complicado para completar con éxito sus estudios.

Las políticas educativas para la atención de este problema se han centrado más en cómo otorgar becas a los alumnos para asegurar su permanencia en las universidades y su estancia en las ciudades que en atender las causas que dificultan su participación y que tienen que ver con la pertinencia y la adecuación de las estrategias educativas que posibiliten una mayor y mejor participación de la población rural e indígena en un marco de respeto y aprendizaje mutuo. Solo algunas propuestas en México se han planteado la adecuación de un modelo educativo que responda a las condiciones particulares de formación superior para la población rural e indígena. Como documentamos en esta investigación, sobresale la experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), que durante más de 25 años ha venido implementando una propuesta de formación en este sentido y que con la creación de la UCI Red en 1999 se consolida al ampliar su cobertura en el sureste del país, de igual forma la Universidad Indígena del CRIC en el Cauca, en Colombia apunta a este mismo camino y que forma parte de la red.

Igualmente, las políticas educativas solo se han preocupado por articular la formación universitaria con la demanda del sector privado, olvidando otros sectores relevantes para resolver los problemas sustantivos para el mejoramiento de la situación de vida de la población. De esta forma, los planes de estudio y las carreras que se han consolidado más son aquellas que responden a las demandas de la industria, así como de las empresas y el comercio en general, dejando fuera temas fundamentales como las humanidades y las ciencias sociales e incluso la filosofía, así como los distintos problemas que enfrentan actualmente actores fundamentales como las organizaciones sociales, no gubernamentales, los grupos de mujeres, los productores, etcétera.

Un efecto adicional de los procesos económicos contemporáneos en los jóvenes es la disminución de su participación social (política y electoral) y en las actividades culturales, sociales y educativas, derivado del desinterés y fatalismo creado en torno a las posibilidades de transformaciones sociales profundas,¹⁸ o como señalan claramente del Río y Álvarez (2002, p. 61) “... actually occurred in a high proportion of countries is an increase in uninvolvedness in school, cultures and society”.

De igual forma, la formación universitaria se ha constituido como requisito para la inclusión en la vida económica y social; en general está aceptado que el contar con una carrera –independientemente si es vocacional o si se conocen y manejan realmente sus contenidos– es condición indispensable para tener “éxito”.

A pesar de que existen algunos intentos para la certificación de conocimientos¹⁹ de personas formadas en la práctica, a través de su experiencia de vida y comunitaria, los costos que esto implica,

¹⁸ Un nuevo contexto lo está generando el movimiento 15 m de los indignados en España que poco a poco se ha extendido a diferentes partes de Europa y el mundo, que puede marcar un nuevo partaguas social y político como lo fue el movimiento estudiantil a finales de los años sesentas en varios países.

¹⁹ Por ejemplo los programas del Modelo de educación para la vida y el trabajo (MEVyT), que es una propuesta que reconoce los saberes de los adultos y les ofrece determinado número de créditos por los conocimientos que ya poseen (OCE, 2005).

la poca difusión y la excesiva burocracia han dificultado consolidar estas medidas. Adicionalmente siguen siendo reconocidos de manera parcial, ya que no se corresponden ni se valoran como los grados de profesionales técnicos o universitarios, siendo que muchas de estas construcciones socioculturales de conocimiento son más complejas al ser desarrolladas a lo largo de la vida.

1.5. LA IMPORTANCIA DE LA VINCULACIÓN EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

El concepto de vinculación –como señalamos en la introducción– se plantea como una forma de construir conocimientos, habilidades y actitudes al enlazar el aprendizaje de los sujetos que participan en procesos educativos y de formación con las actividades cotidianas que realizan y con los contextos socioculturales donde viven, a partir del establecimiento de mecanismos que favorezcan esta interacción. Esta perspectiva sitúa a la vinculación como el conjunto de estrategias o mecanismos que se constituyen en el *punte* que permite dar sentido y significado (motivo) al hecho educativo. De igual forma, la vinculación implica la valoración por el conjunto de la sociedad de que existen diferentes formas de conocimientos y saberes culturales, sociales, científicos, populares y que todos son fundamentales para la construcción de caminos que permitan enfrentar los complejos problemas sociales, ambientales, productivos que vive la sociedad.

La importancia radica en que estos cuerpos de conocimiento son motores vitales para la innovación y transformación de la sociedad y de ahí que la vinculación se presente también como una manera de promover y facilitar la innovación social; es decir, una manera de aportar conocimientos, habilidades y nuevas actitudes en la solución de los distintos problemas que enfrenta la sociedad en la actualidad.

En la educación superior, la vinculación representa la oportunidad de generar situaciones de aprendizaje significativo, comunicación y diálogo durante los procesos de formación de los estudiantes a lo largo de su carrera profesional. Es por esta razón que, durante los últimos años, el concepto y las estrategias de vinculación académica han tenido cada vez mayor relevancia en las universidades. Las áreas de vinculación han sustituido poco a poco a los departamentos de extensión universitaria, convirtiéndose en propuestas más dinámicas de interacción y articulación con los distintos actores sociales e institucionales y espacios o territorios más allá de las instalaciones educativas. A pesar de ello, también debemos resaltar que el peso de la visión productivista ha ganado terreno y en muchos casos la vinculación ha quedado reducida a contratos con empresas o industrias para la realización de diferentes actividades de investigación, asesoría y formación, ignorando por tanto, la diversidad de actores sociales que existen en las comunidades (organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, instituciones, cooperativas, consejos vecinales, organizaciones indígenas, grupos de mujeres, etcétera) y que están cotidianamente enfrentando distintos problemas sociales, culturales, ambientales, productivos para mejorar su situación de vida (ver tabla 1.VIII).

El término original de *extensión* fue duramente criticado por Freire, al desvelar su sentido semántico implícito de transmisión, entrega, donación, invasión cultural y manipulación, frente a lo que proponía debería ser el hecho educativo: un acto de comunicación y dialogicidad.

La vinculación presupone entonces no solo un acto de transmisión o de mejoras en el campo de la financiación de la investigación y desarrollo tecnológico, sino y sobre todo, una oportunidad de construir situaciones de aprendizaje, comunicación y diálogo durante los procesos de formación de los estudiantes a lo largo de su carrera profesional en su entorno regional. De igual forma, se plantea como una manera de aportar en la solución de los distintos problemas que enfrenta la sociedad en la actualidad y apoyar procesos sociales, productivos, ambientales y culturales relevantes en los diferentes contextos donde se ubican las universidades. Este mecanismo no se ha desarrollado en la actualidad como un instrumento que posibilite un acercamiento más eficaz al sector social en la atención a sus demandas y requerimientos tecnológicos y de conocimientos para avanzar en la conformación de una sociedad sustentable, democrática, en donde se valoren y respeten formas de vida tradicionales y modernas.

TABLA 1.VIII
Qué es y qué no es vinculación

Es vinculación	No es vinculación
Implementar formas creativas de interacción, colaboración y cooperación entre la escuela y los distintos actores sociales y sus territorios como situaciones de aprendizaje	Las formas convencionales de relación entre la escuela y la comunidad educativa (desgastadas, poco eficientes, funcionales y protagónicas)
Reconocer la importancia de la interacción social como base para la construcción de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes	El considerar la interacción con los demás como un trabajo adicional, que implica mucho esfuerzo y que no existen las condiciones institucionales para implementarla
Asumir la responsabilidad del papel que se puede jugar desde la educación para transformar la realidad	Asumir que <i>Todos</i> somos responsables de los problemas y no hacer nada o lo suficiente por lo que no pasa <i>nada/mucho</i>
Realizar actividades construidas desde un sentido de responsabilidad social e individual (ética social)	Establecer acciones obligatorias que no trascienden
Una oportunidad para aprender...	Una actividad más...
Identificar los aspectos afectivos/emotivos que impulsan la actividad y por tanto se convierten en los <i>motores</i> para el cambio y la transformación social e individual	No reconocer la dimensión afectiva/emotiva como relevante en el proceso de aprendizaje
Articular de forma dinámica la escuela con los diferentes actores y territorios	Conseguir financiamientos para la investigación y articularse únicamente con el sector empresarial e industrial para la generación de patentes
Fuente: Elaboración propia	

Paralelamente tenemos que reconocer que actualmente la escuela enfrenta una profunda crisis asociada a la falta de capacidad institucional para adecuarse a los cambios dinámicos que se están desarrollando de manera permanente en su entorno. De esta forma, las nuevas tecnologías, las nuevas situaciones de vida, las nuevas dinámicas económicas, sociales y culturales que aparecen cotidianamente dificultan que una escuela anclada en las estrategias educativas tradicionales pueda dar respuestas efectivas a estas transformaciones tan radicales que se han generado durante los últimos años. El aislamiento evidente en que se encuentra la escuela ha generado contradicciones importantes entre los procesos educativos y los marcos culturales, espacios y actores sociales que participan en la formación de los sujetos sociales. Del Río y Álvarez abundan en ese análisis:

...schools deliver a curriculum which is equally fragmented, although in a different manner. Classroom experience is divided into arbitrary units of space and time and based on an endless, unstructured — maybe unstructurable — accumulation of subjects, domains and teachers, each often isolated from the others. However, this fragmentation does seem to differ from the seductive strategies of the mass media, because school culture is based on the supposition that, unlike TV viewers, students are required to pay attention (2002, p.61).

Si bien no podemos afirmar que exista un concepto acabado de vinculación, la idea que prevalece hace referencia a las relaciones que existen entre una institución de educación superior y la sociedad, a través del cual el sector académico presta sus servicios profesionales a variadas organizaciones. En este sentido, Gould (1997) señala que la colaboración involucra gestión, transfe-

rencia y administración de tecnología, e incluye la transmisión de ideas, conocimientos, innovaciones tecnológicas, resultados de investigación y el intercambio de elementos de las Instituciones de Educación Superior hacia el sector productivo y viceversa. Es evidente que el enfoque que prevalece pone énfasis en el sector industrial, para el cual ya existen instrumentos desarrollados, mientras que para el sector social²⁰ aún están en construcción las formas para llevarlo a cabo.

De igual forma, Gould plantea que la vinculación lleva implícitos elementos didácticos a partir de los cuales profesores y alumnos pueden ampliar sus conocimientos, destrezas y experiencias profesionales al realizar prácticas o actividades conjuntas al atender problemas reales, así como enfrentar situaciones concretas (1997).

En la construcción teórica y metodológica del concepto de vinculación se identifican tres características sustantivas de los procesos de vinculación:

- **La generación de conocimientos, habilidades y actitudes**, la cual no es una actividad exclusiva de los investigadores, docentes y estudiantes, sino que es una actividad compartida con los actores sociales que están tratando de resolver problemas concretos de su vida cotidiana.
- **La resignificación de la importancia de los conocimientos** conlleva un gran esfuerzo orientado a que los conocimientos sociales, científicos, populares, tradicionales sean valorados ampliamente por la sociedad y reconocidos como motores principales de la transformación de la Sociedad.
- **El uso de los conocimientos** se refiere en este caso a la construcción de las condiciones para la innovación social basadas en el uso de los conocimientos disponibles, con el propósito catalizar la transformación social en los ámbitos del uso y conservación de los recursos naturales, el desarrollo productivo y el bienestar de la población (Saldívar, Parra y Tinoco, 2004).

En la figura 1.6 se muestra la paradójica condición en que se implementan muchos procesos educativos en lugares donde, a pesar de contar con las condiciones sociales, ambientales, culturales y productivas para facilitar y promover un proceso de aprendizaje ligado a la realidad, éste se

FIGURA 1.6



Fuente: Frato <http://www.utopiayeducacion.com/2007/05/las-reflexiones-de-frato-por-francesco.html>

²⁰ El sector social puede caracterizarse como el conjunto de organizaciones de la sociedad civil (organizaciones sociales, sociedades cooperativas, grupos de mujeres organizadas, grupos de vecinos, las llamadas organizaciones no gubernamentales, grupos de jóvenes, etcétera) que participan sistemática y activamente en los procesos de desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

da como algo separado, algo ajeno a esa realidad. Esto es fundamental, ya que como hemos mencionado anteriormente, las culturas representan sistemas adaptativos cualitativamente distintos, históricamente específicos, que se forman a través de generaciones de interacción entre los grupos sociales y sus entornos. En cada contexto se privilegian distintas formas de aprender y de comunicarse y se construyen diversos conocimientos locales, por lo que los contrastes entre las culturas de grupos étnicos e inclusive rurales y la cultura dominante genera situaciones de incomunicación e incomprensión.

No es de extrañar pues que en los contextos rurales e indígenas un elemento sustancial que no ha sido considerado desde la planeación educativa es que las prácticas culturales en las comunidades están fuertemente vinculadas a sus actividades sociales y productivas cotidianas, prevaleciendo una integralidad entre el ser y hacer de su vida diaria. Y, consecuentemente, el hecho de que las estrategias educativas universitarias utilicen referentes completamente ajenos a esas realidades, enajena el interés y motivación de los estudiantes por aprender y participar. Eso supone, como señala Rockwell (1997) un factor fundamental para el fracaso de diferentes proyectos educativos y de desarrollo.

En la tabla 1.IX presentamos sintéticamente las modalidades de vinculación de las universidades pertenecientes a la ANUIES²¹ y cómo éstas atienden primordialmente al interés de las empresas.

En la tabla podemos observar que, para el fortalecimiento de la docencia y de la investigación, las empresas aparecen como el vínculo fundamental donde se pueden realizar estas actividades. Cuando en el año 2000, en el contexto del Programa de Vinculación Académica con el Sector Social que implementamos en El Colegio de la Frontera Sur de 1999 al 2003²², pretendimos registrar las relaciones establecidas con las organizaciones sociales de la región en el Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT), nos encontramos con que esta institución no contaba en sus registros con una categoría específica para las organizaciones sociales, por lo que no había otra opción que registrarlas como “empresas”, a pesar de que evidentemente no era el caso.

De igual manera, en la tabla encontramos que las estadías técnicas, las visitas a empresas, las residencias profesionales y el programa emprendedor corresponden claramente a articulaciones que se pueden realizar con empresas, instituciones de gobierno o con industrias, ya que requieren de una estructura institucional que las recibe y organiza. En el caso del servicio social, se ha logrado ampliar su campo de acción, pero de igual forma, preponderantemente se realiza con instituciones o empresas y pocos estudiantes llegan directamente a grupos de sociales de base.

Así, las tendencias en la formación universitaria lamentablemente se están orientando cada vez más a dar respuesta a las necesidades de las empresas y las industrias. La vinculación universidad-empresa ha sido promovida como la principal alternativa para mejorar tanto las acciones de formación de los alumnos como los proyectos de investigación, que de igual forma cada vez más están supeditados a atender las agendas establecidas por las entidades financiadoras. Esto hace que en muchos de los casos la vinculación entre universidad y desarrollo quede restringida y no se abra a las distintas formas de organización social e institucional que existen ni a los grupos sociales de base.

El estudio de Casalet y Casas (1998) sobre los procesos de vinculación en las universidades en México menciona entre otras, las siguientes carencias:

- Rigidez de las estructuras curriculares para la formación de los estudiantes, aspecto que inhibe la vinculación.

²¹ La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

²² Y que continúa como “Dirección de vinculación”, es decir, se logró institucionalizar el programa y establecer la vinculación como un eje fundamental de la acción institucional junto con la investigación y la docencia. Actualmente la evaluación académica en ECOSUR se basa en el reconocimiento de estos tres pilares: la investigación, la docencia y la vinculación.

TABLA 1.IX
Porcentaje de instituciones educativas mexicanas que realizan actividades de vinculación por modalidad

Formación Profesional	
Prácticas profesionales	75,9
Servicio social	77,8
Estadías técnicas	54,2
Visitas a empresas	83,3
Residencias profesionales	39,9
Programa emprendedor	40,9
Fortalecimiento a la docencia y a la investigación	
Impartición de clases de licenciatura y posgrado en instalaciones de las empresas	21,2
Becas de las empresas para profesores e investigadores	17,2
Becas de las empresas para estudiantes	47,3
Creación de estudios de nivel de posgrado adaptados a las necesidades de las empresas	43,8
Acceso a la infraestructura de la institución por parte de las empresas	74,9
Acceso a la infraestructura de las empresas por parte de la institución	59,1
Los profesores identifican problemas de la empresa y elaboran proyectos para solucionarlos con los alumnos	60,6
Elaboración de tesis sobre problemas planteados por las empresas	60,1
Programas doctorales cuyas tesis consisten en proyectos de desarrollo tecnológico para las empresas	18,2
Investigación de desarrollo tecnológico	
• Investigación básica	
Contratada	28,6
No contratada	38,9
Proyectos conjuntos de investigación	52,7
Desarrollos tecnológicos conjuntos	45,8
Acceso recíproco a instalaciones especializadas para realizar investigación y desarrollo	46,8
Servicio de información y documentación	61,6
Servicio de asistencia técnica	70,4
Servicio de asesoría	75,4
Servicio de consultoría	71,9
Licenciamiento de tecnología	16,3
Transferencia de tecnología	32,5
Prospectiva técnica	27,1
Gestión de financiamiento para proyectos de investigación y desarrollo	50,2
Extensión	
Educación continua	83,3
Publicaciones	65,0
Ferias y exposiciones	71,4
Foros, coloquios, seminarios, conferencias	82,8
Fuente: (Casalet y Casas, 1998)	

- Ausencia de mayor claridad y precisión sobre el significado y ámbito de acción de las actividades de vinculación institucional, particularmente con el sector productivo.
- Esfuerzos aún limitados en el establecimiento de mecanismos sistemáticos de colaboración entre las IES y los organismos del sector público y privado que fomentan la vinculación.
- Insuficiencia de recursos humanos cualificados para desarrollar proyectos de vinculación (el 63% de las universidades públicas y el 58% de las particulares expresan esta carencia).

TABLA 1.X
Características escuela descontextualizada y una escuela que favorece la vinculación

Escuela descontextualizada	Escuela vinculada
El aula como espacio fundamental del proceso educativo	El aula, la escuela, la comunidad, el bosque, la parcela, el río y su interacción como parte dinámica del proceso de construcción de conocimientos
Relaciones principalmente entre maestras -alumnos -padres y madres de familia	Relaciones dinámicas y diversas construidas entre la maestra - alumnos - organizaciones locales - ancianos - productores - mujeres - padres y madres - médicos tradicionales - organizaciones sociales - etcétera
Actividades organizadas con un grupo homogéneo	Actividades organizadas con grupos diversos, interactivos y multigrado
Tiempos definidos acorde a principios preestablecidos para las actividades y el nivel educativo	Tiempos establecidos por la dinámica del grupo, el contexto y las actividades educativas
Basada en los principios del enfoque cognitivo y de la “educación bancaria”	Basada en el enfoque sociocultural, la interculturalidad y los principios metodológicos de la educación popular
Pedagogía tradicional instructiva centrada en la transmisión de información	Ayuda pedagógica que tiende puentes entre experiencias socioculturales de los alumnos y el proceso educativo
La finalidad de la educación es reproducir y mantener el estado presente de la organización social (en sus niveles económico, religioso, ideológico, etc.) y formar a los individuos a sus exigencias	La finalidad de la educación es favorecer el desarrollo integral de las potencialidades individuales y sociales de la persona; lo que puede implicar cambios en el modelo establecido
Transmitir valores, conocimientos y formas de comportamiento ya establecidos	Promover la reflexión crítica sobre los saberes y valores reconocidos, en la perspectiva de generar nuevos acordes con la realidad sociocultural
La maestra tiene un programa definido e inmutable, así como metodologías preestablecidas	Los maestros tienen un programa base que se va reinventando en cada paso según las necesidades del contexto. De igual forma, puede implementar nuevas metodologías dependiendo de las actividades a realizar
La formación de los individuos está dominada por las exigencias del mercado internacional	La formación de las personas responde a sus necesidades de desarrollo personal, familiar, comunitario y social
Se privilegia una cultura (lengua, organización social, religión, costumbres, cosmovisión etc.) sobre las demás	Todas las culturas en su lengua, cosmovisión, tradiciones, organización social, etcétera tienen el mismo valor
Los programas y metodología de educación son creados desde un sistema centralizado y dominante	Los programas y la metodología son creados tomando en cuenta la diferencia de cada una de las culturas que participan en el proceso educativo
Fuente: Elaboración propia con base en Saldívar (2006)	

- Falta de estímulos y reconocimientos al trabajo que desarrollan los académicos y estudiantes que participan en los proyectos de vinculación, como reconocen el 81% de las universidades públicas.

Para presentar de una manera más esquemática las diferencias entre los modelos educativos descontextualizados y nuestro planteamiento, que propone la vinculación con el contexto como un elemento clave, hemos elaborado la tabla 1.X.

Estos elementos analizados confirman la concepción restringida de la vinculación universitaria que, junto con el predominio de un enfoque productivista, limita las posibilidades de plantear la articulación de los procesos educativos con los elementos del entorno como una propuesta de formación socioeducativa estructurada como mecanismos de reconocimiento de la diversidad cultural y de atención a la problemática social, ambiental y cultural.

Del Río y Álvarez señalan en este mismo sentido:

In the educational models that are the product of modern rationality, such as those influenced by Piaget's logical psychology or those based on the cognitive science metaphor of humans as computers, this most essential aspect of our culturally developed mind seems to be ignored. Contrary to this metaphor, however, personality is not an inert computer; it is a living functional system which uses knowledge for meaning and action. In many educational practices, it is true, activity is claimed to be important, but it frequently serves as no more than a means of generating motivation to acquire some item of knowledge, rather than being central to the students' lives and providing the goal of actions for which the knowledge is relevant (2002, p.63).

En este momento de la humanidad, está claro que ninguna institución y/o organización de la sociedad civil puede por sí misma enfrentar los retos para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población. La situación de deterioro ambiental, de pérdida de valores, de pobreza y marginación, de falta de empleo entre otros complejos problemas no se pueden enfrentar de forma aislada. En este sentido, es primordial establecer nuevos mecanismos de vinculación que posibiliten superar las formas tradicionales de coordinación institucional. En el enfoque de la vinculación se plantea que, si bien es primordial articularse con los demás, las instancias asumen su responsabilidad que les corresponde y buscan nuevas formas de interacción con "los otros" en la perspectiva de encontrar oportunidades de aprendizaje para ambos actores, renovando de esta forma el enfoque y recuperando la importancia de la acción conjunta.

A lo largo de este capítulo, hemos sostenido que la influencia de los modelos desarrollistas en la educación ha generado una distorsión del hecho educativo al centrarse éste más en cómo atender y mejorar las condiciones de productividad o las tendencias del mercado que en construir capacidades sociales a partir de los problemas de las comunidades donde se ubican las escuelas. Continuaremos la exposición centrándonos en aquellas aproximaciones teóricas que, por basar sus postulados en la centralidad de la cultura para explicar el proceso evolutivo y educativo, revisiten una especial relevancia para nuestro enfoque sobre la vinculación.

Capítulo 2

CULTURA Y EDUCACIÓN: APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS AL PROBLEMA DE LA VINCULACIÓN



*Ltadaikc da ñitonaxac da ñapagueta, cha'ayi huo'o ca
naigui que'eca na'aq de'eda ñapaguenaxac.
(Grande es mi alegría de aprender, porque, algún día, mi
estudio tendrá sentido)
(Virgilio Leiva, del pueblo Qom)*

Nuestro posicionamiento teórico-metodológico parte de una concepción de la educación centrada en el sujeto-en-contexto. Como hemos venido defendiendo, los estragos causados por los diseños curriculares ajenos, por no decir contrapuestos, a las condiciones y necesidades de los diseños culturales de comunidades rurales e indígenas que se sustentan en una compleja y rica interacción con el medio, han sido fuente de profundos desajustes, frustraciones y fracasos individuales y colectivos. La educación concebida como enajenación de las prácticas culturales locales, tachadas de sub-desarrolladas respecto a los parámetros del “buen desarrollo” difundidos por agencias financiadoras de programas para el “tercer mundo”, por entidades públicas y privadas o por epistemologías de línea única —como el modelo piagetiano o el cognitivo—, está siendo cada vez más contestada desde enfoques que defienden que el *desarrollo humano* es fundamentalmente una *construcción cultural* y que el diseño de las actividades educativas formales para la formación integral de las personas-alumnos deben partir, como las no formales o cotidianas, de la propia cultura.

En este apartado abordamos por tanto las ideas nucleares de las principales teorías que han conceptualizado la educación desde la cultura y que han tenido una notable influencia en el desarrollo de propuestas educativas en América Latina: la Educación Popular (en adelante EP) de Paulo Freire, los diversos acercamientos al cambio paradigmático propuesto por el *enfoque inter-*

cultural y la *perspectiva socio- histórica-cultural* en su vertiente vygotskiana y en su vertiente leonteviana (teoría de la actividad).

2.1. LA EDUCACIÓN POPULAR: VIGENCIA DEL PARADIGMA Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA

El postulado fundamental de la EP plantea que: “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p. 43). Freire consideraba que la educación es un ejercicio de diálogo constructivo, eminentemente participativo y liberador. Es un encuentro entre los hombres, un acto humanizador del sujeto que, frente a la educación “bancaria”, aculturalizadora, negadora de procesos específicos, se propone además como una práctica para la libertad (Ver tabla II.1). El planteamiento central de la educación popular es formar sujetos protagonistas de cambios estructurales que modifiquen las condiciones actuales de opresión, dominación y explotación en que viven las mayorías. Propone la concienciación como una alternativa de educación liberadora donde “los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Barquera y Aguilar, 1982).

La acción social se constituye por tanto en uno de los elementos sustantivos del hecho educativo. No puede haber aprendizaje si no existen actividades concretas en el marco de la cultura en el que se desenvuelven los sujetos, que son las que finalmente le dan sentido al acto de aprender. El estudio, la memorización, o las tareas vinculadas a la obtención de conocimientos por sí mismos, limitan la construcción de la conciencia –al no estar articulados a una realidad contextualizada– y subordinan al sujeto a una forma de pensar la vida. La acción social tiene, desde la perspectiva de la EP, una connotación política de transformación de las condiciones de desigualdad que prevalecen en la sociedad y las “actividades socialmente significativas” (como veremos más adelante en la teoría socio cultural), hacen referencia a la participación directa de los sujetos en procesos culturalmente pertinentes para los distintos contextos sociales, económicos, culturales y políticos.

La propuesta educativa de Freire partía de la necesidad de construir una metodología propia que superara la influencia que había tenido – y sigue teniendo – el pensamiento occidental, ya que como señala:

Dentro del discurso modernista, el conocimiento dibuja sus límites casi exclusivamente desde un modelo europeo de cultura y civilización y conecta el aprendizaje al dominio de cuerpos de conocimientos autónomos y especializados. La práctica de ordenar, autorizar y regular que estructura las escuelas públicas se predica sobre un miedo a la diferencia y la indeterminación. Los efectos arraigan profundamente en la estructura de las escuelas públicas e incluyen una arrogancia epistémica y una fe certera que sanciona las prácticas pedagógicas y las esferas públicas en las que las diferencias culturales son vistas como amenazadoras; el conocimiento se posiciona en los currículos como objeto de dominio y poder; el estudiante es privilegio como la única fuente de acción irrespetuosa contra las relaciones injustas de poder; la tecnología y la cultura de los libros es tratada como la personificación del más alto aprendizaje moderno y como el único objeto legítimo de la pedagogía (Freire, 1994, pp. 108).

Freire (1971, 1994, 2002) propone entender la cultura como una forma de vida plena, como la adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones dadas. Por tanto no podemos hacer una separación entre el hecho educativo y la realidad, tal cual se instrumenta desde la escuela.

La contribución principal de la EP es el concepto de *concienciación*, palabra que describe el despertar del autoconcepto positivo del hombre en relación con su ambiente y con la sociedad por medio de una educación liberadora que trata al que aprende como sujeto (agente activo) y no como objeto (agente pasivo), pone de relieve el pensamiento reflexivo como elemento clave, y busca que los hombres adquieran una conciencia crítica de su realidad para transformarla. La concienciación es el despertar de la conciencia, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente las causas y las consecuencias de los hechos y de establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades. La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. La *praxis*

(reflexión-acción-reflexión) se presenta así como una función esencial para el ser humano. La crisis del actual modelo educativo en el mundo, explicaría por qué el hecho educativo se ha centrado más en el uso de la razón y la reflexión que en el de la acción o, como propone Freire, de una reflexión necesariamente vinculada a una práctica sociocultural (Freire, 1971, 2002).

La crítica a la educación tradicional desde la EP se centra principalmente en el papel del educando como simple “depósito” del conocimiento, (*educación bancaria*): el sujeto de la educación iría siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos se pretende crear contenidos de conciencia. La educación bancaria que no supera la contradicción educador-educando, sino que por el contrario la acrecienta, provoca:

- a) que el educador es siempre quien educa; el educando es el educado;
- b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;
- c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;
- d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;
- e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando los recibe en forma de depósito;
- f) que el educador es quien sabe; el educando, el que no sabe;
- g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto (Freire, 1971, p. 38).

TABLA 2.I
Características y diferencias entre la educación tradicional y educación popular

Educación Tradicional	Educación Popular
<ul style="list-style-type: none"> • Pretende convertir la palabra en una fórmula independiente de la experiencia del hombre que la dice desprovista de toda relación con el mundo de ese hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega. • Educar es todo lo contrario a hacer pensar (antidiálogo). • El hombre es una cosa, un depósito, una “olla”. Su conciencia es algo vacío que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otros con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia. • El proceso educativo se plantea como una conquista: una forma de alineación que genera pasividad, una falsa imagen de la relación construida sobre el mito de la caridad que profundiza la dependencia. • Se promueve una visión focalista de totalidad. Cuando más se pulverice la totalidad de una región o de un área en comunidades locales en los trabajos de “desarrollo de la comunidad” (sin que estas comunidades sean estudiadas como totalidades en sí, siendo a la vez parcialidades de una totalidad mayor que es a la vez parcialidad de otra totalidad) tanto más se intensifica la alineación. • Penetración de los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo en la misma medida en que frenan su creatividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • La Educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. • La educación es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad. • La verdadera educación es diálogo • Decir la palabra es transformar la realidad (reflexión y acción). • Educación problematizadora, fundamentalmente crítica virtualmente libertadora; exige la acción (sujeto). Es esencialmente un método de cultura popular, da conciencia y política. • La colaboración entre individuos que se encuentran para la pronunciación del mundo para su transformación. No impone, no manipula, no domestica. • Construir conciencia de clase • Modalidad de la acción con que culturalmente se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma acción cultural: acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada.
<p>Fuente: Elaboración propia a partir de Freire (1971,1993)</p>	

En el enfoque de la EP la realidad es parte sustantiva del proceso educativo, no hay educación si no está vinculada a una realidad específica, o a una praxis para transformarla. Las ideas de praxis, realidad, transformación, colaboración, diálogo, realidad, problematización, acción, cultura (ver tabla 2.1) son conceptos clave para entender el proceso dinámico que define al hecho educativo. En este sentido, Freire, al igual que otros pensadores en otras épocas y espacios (Vygotski, Bruner, Dewey, Illich, principalmente), reconoce la escuela como el escenario cultural donde se encuentran los hombres para construir el diálogo que hace posible la toma de conciencia de esa realidad.

Las fases del proceso de alfabetización impulsado por Freire muestran claramente la importancia de lo cultural en el hecho educativo. Gerhardt resume así el proceso:

Los educadores observaban a los participantes para adaptarse al universo de su vocabulario; se llevaba a cabo una difícil búsqueda de palabras y temas generadores, a dos niveles: riqueza silábica y elevado grado de participación de la experiencia; se procedía a una primera codificación de esas palabras en imágenes visuales, que alentaban a los participantes “sumergidos” en la cultura del silencio a “emerger” como autores conscientes de su propia cultura; se introducía el “concepto antropológico de la cultura” con su diferenciación entre el hombre y el animal; se decodificaban las palabras y temas generadores en un “círculo de cultura” bajo el discreto estímulo de un coordinador que no era un “maestro” en el sentido convencional sino un educador-educado en diálogo con educandos-educadores; se producía una nueva codificación creativa, explícitamente crítica y encaminada a la acción, en la que los ex-analfabetos empezaban a rechazar su papel de simples “objetos” en la naturaleza y de la historia social. Empezaban a convertirse en “sujetos” de su propio destino (1993, p. 6).

De ahí que se considere fundamental mostrar imágenes sobre los problemas reales de la gente y leer y escribir palabras que expresen esos problemas: esa es la forma en que se construye un puente entre el proceso educativo y la realidad de los educandos. Para Freire (2003a) “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”. Desde esta perspectiva, el énfasis en el hecho educativo se centra en cómo crear situaciones que propicien la generación de aprendizajes y no en cómo transmitir información. Su objetivo último es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de “concienciación”, definido como el proceso en virtud del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida como de su capacidad de transformar esa realidad.

Un elemento esencial que aporta Freire al campo de la educación es el reconocimiento de que el lenguaje crea y construye “mundo”, por lo que es necesario tomar conciencia de cómo lo nombramos para descubrir en esa construcción las formas injustas de relación que existen y el papel que asumen los sujetos para su transformación. En su libro “*Grito manso*” Freire (2003b) afirma que es indigno que una persona se refiera a la existencia de millones de pobres diciendo que “es una realidad: –refuta– la realidad no “*es*”, la realidad “*está así*” como consecuencia de las acciones y formas de relación construidas históricamente entre los hombres y por tanto esa realidad puede transformarse. De esta forma, la educación no “*es*” así como una consecuencia natural del desarrollo de la sociedad, la educación “*está*” así porque responde a formas específicas de intereses construidos en torno al modelo de desarrollo y al discurso dominante.

La modificación sustantiva que propone la EP de convertir al educando en sujeto, no solo presupone reconocer el papel activo que éste debe jugar en el proceso, sino que plantea ubicar a ese sujeto en un espacio concreto, en un marco histórico y en una cultura que da sentido y significado a su vida cotidiana. Solo situándose en estos espacios el medio de aprender se convierte en un proceso de resignificación de lo cotidiano, en posibilidades de apropiarse de la palabra y de ser reconocido en el mundo.

Para Freire el hombre es un ser de relaciones, no solo está en el mundo sino con él. Solo el hombre tiene la capacidad de trascender en el tiempo y el espacio, es conciente de su finitud, pero

también se sabe un ser inacabado por sus acciones liberadoras. El sujeto necesita tener conciencia de la palabra y la relación directa con la acción, saberse un actor histórico.

Zemmelman (1992) afirma que la educación popular se define por el sujeto con el que se trabaja (sectores populares desde una perspectiva de sujetos sociales diversos) por el empleo de una metodología educativa (dialéctica participativa y concienciadora), y por sus fines sociales (transformación estructural de la sociedad o de construcción de proyectos de sociedad alternativos).

De manera paralela, la investigación-acción, impulsada por Orlando Fals Borda (1986) en Colombia, recupera los postulados de Freire para incorporarlos al ámbito de la investigación social y educativa; ambos enfoques van a constituirse en una fuente de estrategias metodológicas de investigación en las ciencias sociales y para la promoción de la transformación social. Y también estas propuestas de investigación se constituyeron en la base del diseño de metodologías participativas para la educación popular y la educación de adultos (Bustillos, 1999; Saldívar y Arreola, 1995).

Paradójicamente, en México, a pesar de la institucionalización de algunos de los ejes metodológicos de la EP y de su uso principalmente en educación para adultos por el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA), la EP no logra trascender y se consolida más como una propuesta aislada implementada desde algunas organizaciones civiles. Algunos de sus planteamientos instrumentales se utilizan de manera cotidiana en los procesos de alfabetización de adultos, principalmente “la palabra generadora”, pero desprovista, en la mayoría de los casos, de toda reflexión crítica y liberadora.

A pesar de la fuerza de sus planteamientos pedagógicos, como ya se señaló, la Educación Popular va a quedar aislada y relegada a las acciones de organizaciones no gubernamentales, Mejía señala al respecto:

...a pesar del desprecio con el que muchos sectores hablan de la Educación Popular en nuestra realidad, ella se ha ido convirtiendo en interpretadora de diferentes miradas que van desde aquellas que la han querido cooptar para integrarla a un orden injusto como práctica legitimadora de vacíos estructurales; o las miradas catequizadoras y dogmáticas que la rechazan por su marxismo subyacente o por su populismo negador del marxismo; hasta las posiciones que ven en ella la legitimación de un discurso chovinista que niega los conocimientos del saber universal (1988, p. 4).

El propósito de plantear una dinámica concienciadora y liberadora se enfrentó rápidamente a las dictaduras que se instalaron en los años 70 s en Sudamérica y los años ochenta en Centroamérica, dificultando su difusión y consolidación en el ámbito educativo. Es importante señalar que la educación popular ha quedado en muchos casos reducida a una suerte de caricatura: técnicas y dinámicas grupales vacías de contenido. Las metodologías de trabajo grupal, que fueron creadas para fomentar la participación y el espíritu crítico, como forma de potenciar la movilización de los sujetos colectivos, ahora aparecen como fines en sí mismas.

En relación a esta discusión, es importante reconocer finalmente que las metodologías participativas, a pesar de su “institucionalización” y vulgarización durante los últimos años, actualmente conforman un amplio abanico de experiencias y formas de organización y promoción de la transformación social particularmente en América Latina y diferentes partes del mundo que intentan ubicar a los sujetos en el centro de los procesos. La sistematización, evaluación y recuperación de los planteamientos teórico-metodológicos de la Educación Popular en este momento se convierte en una tarea fundamental.

Las esperanzas construidas por los aportes de Freire se recrean actualmente en distintos territorios y espacios como las escuelas del Movimiento sin Tierra en Brasil, la Universidad de la Tierra en Oaxaca, o en las escuelas autónomas zapatistas de Chiapas, que trascienden el discurso pedagógico y lo convierten en práctica educativa y política. De igual forma, sería injusto dejar de mencionar la infinidad de organizaciones de la sociedad civil en América Latina que trabajan construyendo propuestas educativas basadas en los principios de la EP.

Ejemplos de elementos de la EP son las bases de las escuelas zapatistas en Chiapas, llamadas “semillitas del sol”, en las cuáles, se trabaja con base en la integración de diferentes conceptos alrededor de un tema o problema en común, así como con la integración de “saberes locales y escolares” en los espacios de Historias (en plural), Matemáticas y Vida y Medio Ambiente.

El programa educativo de las comunidades indígenas se sustenta en el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que explícitamente reconoce el derecho de los pueblos indios a sustentar un desarrollo cultural autónomo, por lo que en este convenio se respaldan los nuevos procesos de organización social y política que están poniendo en práctica las comunidades indígenas, con el objetivo de construir un modelo alternativo, económico, político y cultural que respete sus usos y costumbres además de dar una respuesta adecuada e integral a sus necesidades reales (Enlace, 2010, En: http://www.enlacecivil.org.mx/pr_educacion.html, consultado el 19 de noviembre 2010).

A pesar de esto, en América Latina los espacios para una educación comunitaria o social están prácticamente cerrados. La vía de ampliación de los espacios educativos durante los últimos 20 años se ha dado desde las facilidades otorgadas para la creación de las escuelas privadas que han crecido de manera vertiginosa y que han privilegiado otras posturas metodológicas más cercanas a los modelos propuestos desde lo que se denominó escuela activa.

En el marco de la globalización, Freire (1994) vislumbraba la necesidad de construir nuevos marcos educativos y de participación social que atendieran los problemas de migración e inmigración y los cambios que esto supondría en los *currículos*. Ha emergido una nueva cultura postmoderna basada en la especificidad, la diferencia, la pluralidad y los discursos múltiples. Así, crítica cómo en el marco de la modernidad las escuelas públicas se trabaja la economía, el conocimiento, la cultura y la identidad como un orden establecido.

La indeterminación y no el orden debería convertirse en la guía principal de la pedagogía, en la que las visiones múltiples, las posibilidades y las diferencias están abiertas en la intención de leer el futuro de forma contingente en vez de una perspectiva de un discurso de grandes narrativas que asume en vez de problematizar las nociones específicas de trabajo, progreso y agencia. Bajo tales circunstancias, las escuelas necesitan redefinir los currículos dentro de una concepción postmoderna de la cultura junto a las nuevas formas de alfabetización. Un conocimiento extenso de cómo el poder trabaja dentro de un aparato cultural, y un sentido profundo de cómo las generaciones existentes de jóvenes se forman dentro de una sociedad donde los *mass-media* desempeñan un papel decisivo y sin precedentes en la construcción de las múltiples y diversas identidades culturales (Freire, 1994, p. 111).

La vigencia del pensamiento freiriano ha encontrado en México y América Latina –a partir del movimiento zapatista de 1994– nuevas posibilidades. Así, muchas organizaciones sociales implementan prácticas educativas y de formación social propias derivadas de sus principales postulados, el auge de los movimientos sociales indígenas y “globalifóbicos”, construyen permanentemente experiencias que se presentan como contradiscursos al sistema hegemónico, como posibilidades de construir futuro, como realidad alternativa a un modelo educativo cada vez más desgastado.

A partir de la revisión teórica y metodológica de la Educación Popular, podemos señalar que sienta principios fundamentales para entender la vinculación, principalmente a partir de la modificación que plantea de la relación sujeto-objeto, por una de sujeto-sujeto, lo cual presupone una manera distinta de interactuar en el marco de los procesos educativos.

Los principios teóricos de la EP que aportan elementos metodológicos para la vinculación por tanto son:

- La escuela como un factor para el mejoramiento de la situación de vida

Una escuela vinculada a las realidades socioculturales específicas donde se ubica, puede y debe aportar alternativas y soluciones creativas a los diferentes problemas que enfrenta la comunidad. Aprendo para transformar mi realidad. Es decir concienciación para la transformación.

- Incorpora la cotidianidad en los procesos educativos

La cotidianidad se constituye en la base para el reconocimiento de lo cultural como eje fundamental del proceso educativo. Desde lo cotidiano se construye el sujeto, tomar conciencia de esa cotidianidad permite empezar a narrar y entender su mundo de vida.

- Problemas y oportunidades lo que da significado y sentido al proceso educativo.

La problematización de la realidad, se propone como una práctica permanente, donde permite a los sujetos situar y nombrar el mundo para resignificarlo. Es un motor que da sentido a la acción educativa.

Las ideas renovadas de Freire han compartido espacios académicos, sociales y políticos con las de la interculturalidad, concepto que ha sido de los más utilizados, discutidos, polemizados y denostados durante los últimos años. Por su importancia en América Latina, dedicaremos el siguiente apartado a analizar sus principios básicos, el contexto histórico en el que se consolidó como propuesta teórica y metodológica y sus implicaciones en los procesos educativos.

2.2. EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La interculturalidad aparece en las últimas décadas –primordialmente como consecuencia del proceso de mundialización de las economías– como un nuevo paradigma educativo que busca resignificar las formas de relación entre las culturas desde una nueva perspectiva donde se establezcan condiciones de equidad y aprendizaje mutuo. Su influencia se ha extendido a diferentes países de Europa y recientemente en América Latina. En este apartado se analizan los fundamentos teórico metodológicos del enfoque intercultural y su importancia en la construcción de mecanismos de vinculación en los procesos de formación superior.

Así es, la globalización de las economías ha favorecido no sólo la movilidad de los capitales, sino también ha implicado la generación de movimientos masivos de población de países del sur hacia Europa y Estados Unidos de Norteamérica. Este fenómeno social –la migración– ha significado en muchos países la presencia de diferentes grupos culturales en las escuelas –desde el nivel básico hasta el universitario– compartiendo procesos de formación en una misma aula. Regidos, la mayoría de los mismos, bajo un modelo educativo fundamentalmente construido desde la perspectiva, los principios y la historia del mundo occidental; por tanto que niega, desconoce, margina y donde se subvaloran las diferentes formas de estar, pensar, hacer y convivir en el mundo.

Dada la magnitud de los movimientos migratorios hacia Estados Unidos de Norteamérica durante las últimas décadas, no es casual que hacia los años sesenta se realizaran una serie de reformas sociales y educativas que pusieron en primer plano la cuestión del rendimiento educativo de las minorías étnicas. Durante este periodo comenzaron a construirse diferentes argumentos teóricos para dar cuenta de las discrepancias entre el rendimiento académico de los alumnos afroamericanos y anglosajones y las diferencias sociales más amplias entre estas dos poblaciones. Un primer conjunto de explicaciones tenía un fuerte componente biologicista o innatista y entendía las discrepancias entre grupos étnicos como resultado de las diferencias en cociente intelectual que se daban a nivel poblacional, siendo la inteligencia, además una capacidad primordialmente biológica heredable (Hermstein y Murria, 1994 citados por Poveda, 2003, p. 16), es decir, hay niños dotados y niños no dotados.

Desde otra aproximación teórica se planteaba que los malos resultados de los grupos étnicos minoritarios se debían a que los grupos carecían de una serie de estímulos sociales y cognitivos del contexto, considerados necesarios para participar con éxito en la escuela. En este marco, diversos autores explicaron esta situación en términos socioculturales partiendo de la idea de que el fracaso viene explicado por una “mala calidad educativa” del entorno familiar y social (Álvarez, 2010).

De este enfoque, que podríamos denominar ambientalista, sobresalen los estudios de Bernstein en el Reino Unido, en los que sostenía que al utilizar diferentes tipos de lenguajes la escuela y las familias de clase trabajadora –código elaborado y código restringido respectivamente– se genera-

ban las contradicciones suficientes para el fracaso escolar de los niños de estas familias. La contradicción fundamental se sustenta en que: “el lenguaje de la escuela tiende a la descontextualización, a la abstracción, mientras que el lenguaje de las clases trabajadoras –o campesinas e indígenas, habría que añadir– se mueve en el contexto y en acciones concretas” (Álvarez, 2010, p.9).

Rockwell (1997), al analizar y documentar los conflictos culturales que se generan al incorporarse estudiantes del medio rural e indígena a los sistemas formales educativos, plantea que se entiende, erróneamente, que la función de la escuela es transmitir una cultura considerada como única legítima a toda la población como requisito para su inclusión en la vida económica y social y subraya la necesidad de utilizar conceptos como la producción y apropiación de la cultura para recuperar la heterogeneidad de la vida escolar cotidiana. En este mismo sentido Álvarez (1990), señala la tendencia a reconocer a la escuela como el único espacio donde se da el proceso de formación; de esta forma la sociedad delega en ella la formación de sus miembros y la escuela se convierte en la única instancia a la que se le permite un plan pautado de aprendizaje, delegando o incluso despreciando todas las demás formas de construcción social y cultural del aprendizaje.

Por tanto, el fracaso escolar de estudiantes indígenas está asociado, entre otros factores, principalmente a las contradicciones que se generan entre la cultura representada por la escuela y las culturas de los grupos étnicos, que se traducen en problemas de incomunicación e incomprensión entre maestros y alumnos.

Los supuestos ambientalistas actuales han generado diferentes propuestas, que ponen en el centro los mecanismos educativos y de socialización (ver tabla 2.II). Estos enfoques entienden que la escuela demanda una serie de competencias interactivas y comunicativas con las que los alumnos están familiarizados de modo desigual. En concreto cuando los niños entran a la escuela experimentan un cambio, esta distancia es mayor para los alumnos procedentes de grupos étnicos minoritarios y grupos socio económicamente en desventaja. Mientras que los niños provenientes de familias altamente alfabetizadas hacen un uso de un lenguaje más parecido al que los niños se

TABLA 2.II
Formas de aprender y principales dificultades en contextos indígenas y las escuelas

Formas de aprender en las culturas indígenas	Formas de aprender en la escuela
<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la experiencia y la vivencia • En la interacción comunitaria • Por necesidad • A través de la práctica concreta • A partir de la oralidad • A través de las diferentes actividades sociales y culturales • Resolviendo problemas de la vida cotidiana • Sentidos más desarrollados 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el uso de la razón y el pensar • Predominantemente individual • Responde a intereses institucionales • Memorización • Expositiva • Cultura más escrita y visual • Virtual • Descontextualizada (fuera de la práctica cotidiana) • Conocimiento acumulativo
Dificultades en el proceso de aprendizaje	
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento abstracto lógico conceptual • Sistema decimal • Categorías de agrupamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento simbólico mágico • Psicomotricidad • Formas materiales y utilitarias de relación con respecto a la naturaleza • Pensamiento integral • Manejo del tiempo
<p>Fuente: Elaboración propia a partir de talleres con docentes UNACH, UIET y Organizaciones Sociedad Civil y Taller desarrollo competencias para la mediación intercultural (CREFAL, 2006)</p>	

encuentran en la escuela (abstracción, generalización, uso de categorías, anticipación), las familias menos alfabetizadas usan un lenguaje más contextual y concreto.

La crítica más importante es que las diferencias se dan en el seno de una relación asimétrica y desigual entre los grupos mayoritarios y minoritarios de una sociedad. Las diferencias culturales son el resultado de estas relaciones desiguales y los agentes educativos las conocen pero las explotan estratégicamente para perpetuar ciertas formas de poder (Poveda, 2003).

En el contexto de transformación social y cultural generado por la globalización, se empieza a hacer explícitamente consciente en las agendas políticas y en los programas gubernamentales de nuestros países el reconocimiento de su composición pluriétnica y, por tanto, multicultural. Por lo que cada vez más se enfatiza entre otras cosas la necesidad de reconocer el derecho de los pueblos a gestionar una educación para todos, que recupere los valores culturales propios, además de la necesidad de construir espacios educativos de calidad, que permitan la formación de sujetos capaces de participar, en condiciones de equidad, en la sociedad global. En este panorama, los acuerdos internacionales como el Convenio 169 de la OIT¹ y la Declaración de los Derechos Culturales de la UNESCO² se constituyen en soportes legales básicos para el replanteamiento de las relaciones entre las culturas y la defensa de sus derechos fundamentales. En México, —así como en otros países de América Latina— a partir del levantamiento zapatista de 1994, se abrió un espacio de análisis y reflexión sobre la importancia de construir un proyecto educativo alternativo que superara las diferentes limitaciones y carencias de los distintos modelos de educación indígena estructurados de manera centralista y con un énfasis básicamente integracionista. De igual forma, en los Congresos Nacionales de Educación Indígena e Intercultural realizados en Pátzcuaro, Michoacán, en el 2002 y más recientemente (octubre del 2007) en Oaxaca, se enfatizó la urgente necesidad de realizar diferentes acciones de formación, de investigación, y en general de promoción que fortalezcan los procesos de educación indígena e intercultural y se mostró la riqueza de experiencias y propuestas que se están gestando desde la sociedad civil en torno a la problemática educativa de los pueblos indígenas. Desde entonces, diferentes organizaciones e instituciones han realizado diversas acciones encaminadas tanto a la adopción de un marco teórico capaz de integrar los principios interculturales, como al enriquecimiento de la metodología y la práctica de la educación intercultural.

A pesar de que en México —así como en la mayoría de los países de América Latina— cuentan con una diversidad étnica que es parte de su historia y un elemento constituyente de su vida cultural cotidiana, de manera paradójica se incorporan a la discusión sobre la interculturalidad —evidenciada por la globalización— hace apenas algunos años, retomando el auge reciente de este enfoque principalmente en Europa. Por contra, a partir de los resultados de un reciente diagnóstico realizado por la UNESCO, la mayoría de los países en América Latina, no han cumplido suficientemente con la política de “Educación para todos” conforme los acuerdos internacionales establecidos en Jomtién y Dakar (Torres, 2000), principalmente en los siguientes aspectos:

- 1° Minusvaloración de los aprendizajes informales.
- 2° Lentitud en la redefinición de las necesidades educativas, particularmente en lo tocante al contenido educativo que refleje la diversidad cultural.
- 3° Aumento de las desigualdades dentro de los sistemas educativos: los pobres, grupos minoritarios y discapacitados apenas han sido considerados.

¹ Convenio 169 de la OIT, Art. 26 y 27, Ley 21 de 1990, plantea que es deber del Estado, adoptar medidas para garantizar a los pueblos indígenas educación a todos los niveles en igualdad con el resto de la comunidad nacional, tanto los programas como los servicios de educación deben ser en cooperación y responder a las necesidades particulares y aspiraciones sociales económicas y culturales, como también de facilitar los recursos apropiados para crear instituciones educativas propias.

² Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

4° Poco desarrollo de la educación inicial en las áreas rurales; aumento de la brecha tecnológica, reduciendo las posibilidades de que las tecnologías de información y comunicación sirvan a las necesidades específicas y por último.

5° El financiamiento deficitario de la educación básica.

Se presenta así un doble reto a la acción educativa: por un lado, la tarea de elevar la calidad de los servicios educativos en el contexto rural e indígena, valorando las especificidades culturales de cada región e incorporándolas en los currículos y materiales didácticos correspondientes. Por otro lado, el reto de diseñar estrategias didácticas, pedagógicas y de formación docente que propicien el ejercicio de un diálogo constructivo entre las diversas culturas que conforman el tejido social e implementar estrategias que posibiliten integrar los avances de la tecnología en todos los niveles educativos.

De los elementos anteriormente referidos puede derivarse que la construcción de una realidad social en la que participen activamente las diversas culturas de un país debe sustentarse en una nueva proyección filosófica cuyo motor principal sea la construcción de nuevas actitudes y valores que deberán impregnarse en todos los procesos educativos y en el conjunto de los elementos constitutivos de la sociedad (instituciones, medios de comunicación, tecnologías, espacios de interacción social, etcétera).

Para Fornet (2002) la interculturalidad es un concepto filosófico que se apoya en un “*saber realidad* y en un *saber hacer* realidad. ...un saber que interpreta su contexto y diseña planes para hacer que la realidad social sea distinta. La interculturalidad es una cualidad que puede obtener cualquier persona y cultura a partir de una praxis de su vida concreta en la que se cultiva precisamente la relación con el otro de una manera envolvente, es decir no limitada a la posible comunicación racional por medio de conceptos sino asentada en el dejarse afectar, tocar, impresionar por el otro en el trato de nuestra vida cotidiana. En su implementación en las escuelas se ha confundido a la interculturalidad como un simple rescate cultural, pero evidentemente no sólo representa eso: la interculturalidad demanda fundamentalmente explicitar las formas en que nos relacionamos las culturas. Gasché (2001, 2002) plantea en esta perspectiva que el cambio se da en el establecimiento de nuevas maneras de relación entre las culturas que favorezcan formas constructivas y positivas de interacción que enriquezcan los bagajes culturales de la totalidad de los pueblos en el mundo, no sólo de algunos y en detrimento de otros. En este momento es evidente que la predominancia de relaciones de dominación-sumisión y control hegemónico de la sociedad occidental dificulta esta tarea.

Pero, a pesar de la comprensión teórica de los aspectos que definen la interculturalidad, no hay un planteamiento claro para llevarla a los planos de la vida cotidiana, las prácticas educativas o institucional. En ese sentido, Berlanga (en Zemelman, 2004) señala, que no sólo es importante entender el concepto y los componentes fundamentales de la interculturalidad, sino que es más relevante como “interculturalactuamos”³, es decir, cómo en la práctica cotidiana vamos redefiniendo las formas de relación entre los sujetos y las culturas. Es decir, más allá de construir un concepto, se deben establecer las bases sociales y educativas para la transformación real de las formas cotidianas en que se dan las relaciones injustas entre las personas y las culturas.

El desarrollo de la visión intercultural requiere de la puesta en práctica del diálogo intercultural, el cual supone entre otras cosas:

1. Identidades culturales conscientes de sus diferencias.
2. Necesidad de crear condiciones justas y equitativas para el encuentro de las culturas.

³ La expresión de “interculturalactuamos”, la propuso en el contexto del Seminario de reflexión sobre las comunidades de aprendizaje, en Cholula, Puebla, y antes de presentar la conferencia magistral sobre este tema que daría Hugo Zemelman en febrero del 2004 en Cholula, Puebla.

3. La necesidad del diálogo intercultural de nuestros pueblos indígenas se da en función de su derecho a tener una cultura propia y a ser ellos mismos desde su cultura y a trabajar en defensa de esa cultura.
4. Debe promover un nuevo orden con justicia, con una doble dimensión de obligación normativa:
 - a. reconociendo al otro en su dignidad
 - b. colaborando en su liberación
5. No desconoce que el mundo actual responde a la contextualidad de la globalización, ni le resta importancia, pero se proyecta como un programa alternativo para una comunicación solidaria de las culturas.
6. Genera un contra-contexto a la contextualidad neoliberal que asume el desafío de redefinirse y ubicarse teórica y socialmente a partir del intercambio entre distintas tradiciones culturales de la humanidad.
7. Debe articularse como un instrumento de la lucha de las culturas por su derecho a tener contextos propios, mundos espacial y temporalmente cualificados por sus valores y fines específicos... Implica liberar los contextos de las culturas.
8. Debe crear un nuevo marco referencial para la reflexión filosófica. Rompe la homogeneidad de la imagen del mundo y de la humanidad que propaga la globalización neoliberal para hacer valer que las culturas siguen confrontándonos con distintas visiones del mundo y con mundos reales con peso propio.

Desde esta perspectiva, lo que se persigue es desarrollar la competencia intercultural, (Alsina, 2003) integrando los aspectos cognitivos y emotivos, de forma que para comprender al otro hay que comprender en primer lugar su incompreensión. Es pensar de nuevo nuestra cultura desde la perspectiva de otra cultura.

De las categorías analíticas que construyen esta perspectiva, se deriva que el impulso a un proyecto de *educación intercultural* debe orientarse fundamentalmente a abrir nuevos espacios de comunicación entre los individuos, independientemente de sus diferencias y contribuir a “revertir la tendencia a confinar a las culturas originarias y a mantenerlas como reservas culturales” (Fornet, 2002, p. 154). El *enfoque intercultural* no pretende eliminar diferencias sino aprovecharlas en un proceso de enriquecimiento a partir de los conocimientos de los otros y basado en la interacción. Así, la diferencia se concibe como una virtud que implica respeto y comprensión recíproca entre distintas culturas. Supone una relación entre las culturas en condiciones de igualdad (Casillas, 2002).

Klesing-Rempel (1996) señala que, aunque en la práctica buscamos tener una relación sujeto-sujeto con los indígenas, y construir de esta forma una relación entre iguales, la desigualdad histórica está presente e influye en las formas de comunicación y en nuestra percepción y nuestros juicios sobre los indígenas.

Adicional a esto, un debate fundamental sobre la educación para los pueblos indígenas está centrado en dos tomas de posición: la primera tiene que ver sobre la consideración de que si solo el reconocimiento de la multiculturalidad es suficiente para modificar las formas de relación entre los pueblos y la segunda propone que es necesario reconocer las condiciones en que se establecen estas formas de interacción.

Para algunos, la interculturalidad existe históricamente y la podemos ubicar de manera clara a partir de las formas de relación establecidas por los distintos pueblos en sus diferentes acercamientos –comerciales, de intercambio, voluntarios, violentos, etcétera–. Para otros, (Alsina, 1999; Gasché, 2002; Schmelkes, 2003 y Fornet, 2002) la interculturalidad no existe –en tanto que las formas de relación entre los pueblos no son equitativas, sino de dominación-sumisión– y por lo tanto esto implica implementar una serie de medidas que posibiliten acercarnos a ella. No es algo que podamos dar por hecho, sino que consideramos que es todavía en gran parte un progra-

ma que está por construirse. Que la realidad es multicultural, plural y diversa es un hecho, un punto de partida. Intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo e implementación de dispositivos comunicativos interculturales.

Tal como señala Schmelckes (2003): “la interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad, es un concepto que busca trascender del reconocimiento de la diversidad a la construcción de nuevas formas de relación”. La interculturalidad reconoce que la pérdida de la capacidad de producción cultural y la imposibilidad de la apropiación de los procesos productivos, conlleva indudablemente a la invasión de la cultura y economía dominante sobre las demás culturas.

En este mismo sentido, Alsina (2003) afirma que detrás del multiculturalismo pueden ocultarse indicios de un nuevo racismo, el racismo sin razas, y de una retórica de la exclusión... uno de los peligros actuales es que el principio de exclusión basado en la diferenciación por la raza, categoría que ha sido ya rechazada por la ciencia, sea reemplazado por el de identidad cultural. Esto nos obliga a tener muy en cuenta los objetivos que se dibujan detrás de las distintas propuestas multiculturalistas.

Se comenzó hablando de multiculturalismo, que denota la coexistencia de culturas diferentes (una concepción excesivamente estática), y ahora se habla claramente de educación intercultural (una concepción dinámica), que expresa más adecuadamente la interpenetración de culturas diferentes. Hace referencia a la necesidad de formar a los ciudadanos para que comprendan la multiplicidad cultural de la sociedad del siglo XXI y desarrollar actitudes favorables a la diversidad de culturas y el incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos (Beltrán, 2003).

Pero también para muchos la interculturalidad representa un riesgo, ya que favorecer las formas de interacción entre las culturas, puede ser también una forma de desaparición y/o integración “silenciosa” de las culturas minoritarias en la cultura dominante. Esta situación surge de no haber resuelto en primera instancia la superación de las diferencias políticas, sociales y económicas que dificultan un diálogo entre iguales. Un indicador claro, también podría ser la producción cultural, es decir, una cultura tiende a desaparecer en la medida en que deja de producir nuevos elementos culturales, por lo que a lo largo del tiempo va asimilando nuevos en detrimento de los propios y por tanto tendiendo a desaparecer (ver Tablas 2.II y 2.III).

En el marco de tan diversas visiones y estrategias de los países, cabe preguntar ¿cuáles son los conceptos propios de la educación indígena intercultural del presente? Y sobre todo ¿qué estrategias emplear para desencadenar las transformaciones necesarias?

En la tabla II.3 se señala claramente que al ubicar a la interculturalidad como un derecho, pasa de ser una acción limitada a las poblaciones indígenas a una acción generalizada al total de la población, de igual forma se plantea como una forma de aprendizaje situado donde los elementos culturales adquieren relevancia en los procesos educativos.

De esta forma, podemos encontrar que en México, particularmente en la región sur sureste, coexisten distintos proyectos educativos que se están construyendo desde diferentes actores sociales. Uno, como ya lo señalamos anteriormente corresponde a las Universidades Interculturales, y en general a las propuestas implementadas y apoyadas desde la Coordinación General de Educación Intercultural de la Secretaría de Educación Pública, otros, impulsados por diferentes organizaciones de la sociedad civil, que han diseñado currículas específicas y propuesto metodologías alternativas principalmente para las zonas indígenas y uno más, que corresponde a las escuelas autónomas zapatistas⁴ que funcionan al margen de las instituciones educativas oficiales, pero que han demostrado continuidad en su operación y funcionamiento.

⁴ Las escuelas autónomas zapatistas incluyen desde primarias y secundarias hasta Universidad, como la denominada Universidad de la Tierra que opera actualmente en San Cristóbal de las Casas.

TABLA 2.III
Descripción del desarrollo educativo a partir de factores y paradigmas

	Paradigma 1: Diversidad como problema	Paradigma 2: La diversidad como recurso	Paradigma 3: La diversidad como derecho
Política, objetivos	Democratización e incorporación	Reconocimiento y aceptación formal de la diversidad lingüística y cultural	Proyección hacia la sociedad multicultural plural Política de Estado
Sistema educacional	Acciones y proyectos especiales (Campañas de alfabetización, Iglesia, experiencias pioneras, etcétera)	Proyectos permanentes Primeros programas de formación Creación de sistemas escolares diferenciados	Educación generalizada en el sistema nacional
Modelos académicos	Diseños transicionales y castellanización	Modelos de recuperación y mantenimiento Metodologías de bilingüismo funcional Enseñanza español oral. Método global lectoescritura, Estandarización de grafolectos Función curricular de etnocontenidos	Aprendizaje y realización en el contexto de la diversidad y del derecho Aprendizaje situado Autoestima e identidad favorables
Prácticas escolares	Alfabetización en escuelas aisladas	Condicionamiento comunitario Minorización de la propuesta bilingüe Difusión de saberes ancestrales Castellanización funcional	Constitución de la escuela multicultural
Fuente: Muñoz (2002)			

Salvo las escuelas autónomas zapatistas, que plantean con mayor énfasis el rescate cultural y la defensa de un modelo educativo indígena, los otros modelos adoptan la interculturalidad como planteamiento metodológico fundamental.

En este sentido, es importante reconocer que “la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en los principales escenarios políticos del país, en enero de 1994, puso el tema de la educación propia y el reconocimiento de las culturas y lenguas en el tapete de las negociaciones y de las acciones institucionales (Muñoz, 2002).

También debemos señalar que a pesar de que el tema de la interculturalidad se ha puesto de moda en la discusión académica, en los medios de comunicación y en general en la sociedad, su relativa corta y abrupta aparición en el escenario educativo ha derivado en un sin fin de propuestas diversas y en su mayor parte confusas.

A pesar de este interés y difusión, varios estudios confirman que actualmente la Educación Intercultural se reduce a estrategias de “educación bilingüe “que en gran parte se basan en algunos elementos de la enseñanza del idioma indígena correspondiente y por otro lado en la enseñan-

za de la totalidad de las materias en el idioma español y su apropiación como lengua nacional (Kleising-Rempel, 1996; Gashé, 2001; Hamel, 2009; Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, Nieto y Silva-Castellón, 2004; Freedson y Pérez, 1999).

En una investigación sobre la educación bilingüe/bicultural en la región de Los Altos de Chiapas, Freedson y Pérez (1999) concluyen: "... las reformas de la educación bilingüe en México siguen enfrentando el legado de las políticas educativas del pasado. Muchos maestros bilingües se adhieren a un sistema de creencias basado en las políticas asimilacionistas o integracionistas de las décadas anteriores".

El levantamiento zapatista de 1994 y en general los movimientos indigenistas en el mundo y los globalifóbicos, han obligado a los diferentes países a realizar programas y acciones más claras con relación a este tema, poniendo en el centro del debate la situación de deterioro de las culturas minoritarias frente al avasallamiento de la cultura occidental a partir de los procesos de globalización.

En este contexto, se ha enfatizado, entre otras cosas, la necesidad de reconocer el derecho de los pueblos a gestionar una "educación para todos", o más bien como proponen Álvarez y del Río (1990b) "contextos educativos para todos" que recuperen los valores culturales propios, además de la necesidad de construir espacios educativos de calidad, que permitan la formación de sujetos capaces de participar, en condiciones de equidad, en la sociedad global.

Otra vía para pensar el problema de la educación intercultural es analizar los resultados educativos. Como pudimos ver en el primer capítulo, donde se revisa la situación de la educación en la Frontera Sur, encontramos un panorama de rezagos y disfuncionalidades: crisis de los modelos académicos aplicados hasta la fecha en las regiones indígenas; una gran ineficacia de las políticas lingüísticas de la escuela indígena; un arraigo social insuficiente en las comunidades; una sujeción curricular al sistema educativo central y una definición poco coherente con los requerimientos del desarrollo contemporáneo de los pueblos indígenas. En suma, el desencuentro, la contradicción, la cerrazón de las estructuras políticas y administrativas a los cambios que implica cualquier fórmula de educación intercultural bilingüe, que son las razones de los pobres, los marginados, los excluidos, los sin status.

En 2011, como consecuencia de la denuncia ante el CONAPRED del director de la escuela indígena "El Porvenir" de la comunidad de Nichteel, municipio de Cancun en el corazón de la zona indígena Tzeltal de Chiapas, por considerar discriminatoria la prueba Enlace⁵, se obtuvo un resolutorio a favor de los niños y niñas indígenas y en contra de la Secretaría de Educación Pública en el que se indica en el apartado 29 sobre la motivación y fundamentación de la resolución:

La discriminación perpetrada en el presente caso causa un agravio a la población infantil indígena e impide el ejercicio pleno de sus demás derechos, tales como el derecho a la igualdad y a la educación de calidad. Asimismo, deja de observarse el principio del interés superior de las niñas y niños al no haber una plena satisfacción del ejercicio de su derecho a la educación reflejada en los resultados de instrumentos educativos estandarizados, que al aplicarse en poblaciones indígenas, pueden carecer de objetividad ya que no se adecuan a los contextos culturales, entorno social y de lenguaje predominante en ellos; esta situación afecta el derecho universal a la igualdad real de trato y de oportunidades de las personas, propiciándose por ello un acto de discriminación (CONAPRED, 2011, p. 38).

El reto de construir una propuesta de educación intercultural va más allá de incluir temas relacionados con los pueblos indios o incorporar la enseñanza de las lenguas indígenas. Carlos Lenkersdorf (1999), antropólogo y lingüista de la UNAM, quien trabajó en las comunidades del municipio de Las Margaritas en el estado de Chiapas durante más de 20 años, narra en su libro sobre la Cosmovisión Maya (1999) una anécdota que nos habla de los retos para la construcción de una perspectiva intercultural. Cuenta que, haciendo investigaciones en la zona tojolabal, un día un grupo de jóvenes se le acercó y le pidieron que aprovechando que él se encontraba traba-

⁵ La prueba enlace constituye el mecanismo de evaluación a nivel nacional sobre los contenidos de español y matemáticas que se aplican a la totalidad de escuelas primarias.

jando en la comunidad –y considerando que estaba aprendiendo cosas del pueblo tojolabal–, se abriera una escuela y les diera clases. La petición por supuesto fue aceptada gustosamente y empezaron a utilizar un salón de clases en la escuela de la comunidad para tal fin.

Después de un tiempo, los jóvenes le pidieron que como en las escuelas se hacían exámenes, por qué no les aplicaba uno. Lenkhersdorf entonces preparó un problema sobre algunas de las cosas que habían estado trabajando y se los presentó a los jóvenes al día siguiente. Al escuchar el problema los jóvenes, en lugar de ponerse a resolverlo como en cualquier escuela “normal”, es decir, de manera individual, automáticamente se voltearon hacia el centro y se pusieron a discutir entre todos el problema que les habían propuesto, con lo cual en unos cuantos minutos le estaban compartiendo la respuesta a su maestro. Cuando Lenkhersdorf, sorprendido por la forma en que reaccionaron, les habla de lo que se hace en una escuela “normal” cuando se aplica un examen, los jóvenes de igual forma sorprendidos le cuestionaban que si más cabezas piensan mejor que una, por qué tendría que ser individual la respuesta.

De esta forma, la construcción de una propuesta de educación intercultural no debe basarse en hacer modificaciones o reformas a lo que conocemos actualmente como “la escuela” –cuyos orígenes están basados en un modelo netamente occidental–, sino replantearse desde una perspectiva completamente nueva que logre integrar las formas culturales de los diversos grupos sociales en cómo se construye conocimiento y la esencia de los elementos culturales presentes en una región. ¿Qué tan dispuestas están las escuelas actuales a renunciar a sus exámenes individuales para construir colectivamente conocimientos? ¿Qué tan dispuestos están los maestros para abandonar el aula, para salir a los barrios, las parcelas, a las asambleas, a la vida comunitaria? ¿Qué tan dispuestas están las escuelas a cambiar el lugar del maestro o que tanto los maestros a dejar de ser maestros y convertirse en aprendiz, en co-constructores? Repensar la escuela implica la construcción de una visión integral, requiere dar saltos cualitativos, que permita integrar la vida y la cultura, que permita recuperar el sentido de aquello para lo que fue creada: facilitar la adquisición de las herramientas culturales comunitarias y universales.

Obviamente, la educación intercultural sigue siendo en este momento un discurso más que una realidad. Sin embargo, su existencia en la mesa de discusión sobre la educación representa un punto de entrada para la inclusión de la voz de la sociedad civil, en especial para la población rural e indígena.

La interculturalidad aporta dos principios claves al enfoque de la vinculación: la necesidad de establecer formas de articulación entre los saberes locales y los conocimientos universales y el análisis *explícito* de las formas de relación entre las culturas. La articulación de los saberes debe basarse en la construcción de formas de diálogo entre las diferentes formas de saber, ser, conocer, hacer, convivir, pensar y sentir que existen y no desde una perspectiva folklorista o de dominación de unos conocimientos sobre otros.

2.3. EL ENFOQUE SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

2.3.1. Vygotski. La génesis cultural de las funciones psíquicas humanas

Los modelos propuestos desde las disciplinas de la educación y las ciencias sociales que hemos visto anteriormente aportan perspectivas y propuestas sobre el desarrollo de las sociedades y la educación, pero no proponen estrictamente hablando teorías evolutivas explicativas del desarrollo humano. El caso de la teoría histórico-cultural es distinto. La teoría histórico-cultural propuesta por Lev S. Vygotski es estrictamente una teoría psicológica evolutiva y evolucionista de lo

⁶ Hemos adoptado esta denominación fusionando las dos acepciones comúnmente utilizadas por la propia escuela fundada por Vygotski (enfoque socio-histórico y enfoque histórico-cultural) y la utilizada por algunos autores contemporáneos (enfoque socio-cultural). Entre los seguidores de Vygotski se encuentra Alexei N. Leontiev, quien elaboró una conceptualización propia dentro del marco histórico-cultural, la teoría de la actividad, a la que dedicaremos un sub-apartado por su importancia en el diseño de programas educativos.

humano y por tanto es una teoría que trata de explicar la génesis del desarrollo de nuestra especie y a la vez un modelo de cómo se produce en los individuos y las culturas el desarrollo de la mente humana.

Mientras las teorías de carácter innatista o dualista explican lo humano como un hecho autocontenido en la herencia orgánica (hoy diríamos en el genoma humano), la perspectiva vygotskiana sostiene que la formación de las llamadas funciones superiores propiamente humanas, se produce, a partir de las funciones naturales heredadas orgánicamente, gracias a la influencia de la cultura.

No se podría producir por tanto el hecho humano sin que el desarrollo del programa biológico básico ocurra dentro de una cultura que lo rediseña y lo reconstruye para producir funciones mediadas socialmente y mediadas instrumentalmente.

En este sentido la teoría propone que el desarrollo humano es, fundamentalmente, *desarrollo cultural* o desarrollo mediado y promovido por la cultura y dentro de una determinada cultura. Como ha expresado gráficamente Michael Cole (1999), no existe un desarrollo *culture free*, como tampoco puede analizarse o medirse un desarrollo humano de modo general al margen de su modelo cultural.

La teoría de Vygotski supuso un giro respecto de las teorías evolucionistas materialistas previas, que privilegiaban claramente las realizaciones y éxitos de la especie en cuanto *homo faber*, que se caracterizaba por el uso de herramientas poderosas dirigidas hacia fuera, hacia su medio, para dominarlo. Esa es la perspectiva que preside el desarrollo occidental de la ciencia y el progreso, en ambas vertientes, capitalista y comunista, que se enfrentaron por su control. Vygotski, aún valorando los análisis de Marx y Engels al caracterizar el desarrollo de instrumentos y herramientas (*instrumentos eficientes*) para dominar la naturaleza (análisis por tanto centrados en el desarrollo material y económico) considera más relevante analizar otro tipo de instrumentos que explican el desarrollo de la especie: aquellos que se dirigen desde su medio cultural hacia el interior de sí mismo para controlar y dirigir su mente, a los que denomina *instrumentos psicológicos*. Se abre aquí una trayectoria decisiva para definir y comprender el desarrollo. El desarrollo humano se valorará mejor comprendiendo el tipo de instrumentos con que nos cambiamos a nosotros mismos y los cambios producidos por ellos en nuestro medio cultural y nuestro desarrollo personal; pues contemplar sólo las tecnologías que se dirigen al “dominio de la naturaleza” y sus producciones y destrucciones no necesariamente da cuenta de los mecanismos que explican el desarrollo psíquico de los individuos y las comunidades.

Las actuaciones materiales y las herramientas eficientes (la economía y el desarrollo económico) se subordinan en esta perspectiva a las actuaciones culturales y educativas a través de los instrumentos psicológicos para producir el mejor desarrollo del niño y de los humanos en general. Por decirlo de otro modo, el desarrollo material y técnico dirigido hacia fuera sólo sería un medio del desarrollo humano, que requiere otros medios y debe establecer los fines auténticos del desarrollo.

En esta perspectiva la educación es parte de la cultura, es el modo organizado y generalizado institucionalmente en los dos últimos siglos para homologar y asegurar un adecuado desarrollo cultural a todos los niños de una comunidad.

Vygotski parte de una perspectiva bio-eco-funcional de la evolución de las especies (del Río y Álvarez, 2011) en que el desarrollo de estas se produce a través de la actividad y diseña las especies en cuantos sistemas distintivos de actividad. Sigue en esto al biólogo Jennings. Pero la especie humana introduce un nuevo tipo de actividad y la especie que hoy somos se produciría en la misma lógica por efecto de esa actividad distintiva, que en los humanos es la *actividad cultural*. En el caso de la especie humana, no ocurre sólo que se desarrollen nuevas funciones superiores, sino que la pauta de desarrollo de las funciones naturales queda alterada: las llamadas funciones naturales son reconstruidas desde las mediaciones instrumentales y sociales, los propios movimientos y percepciones, praxis y preceptos más básicos son mediados y reconstruidos desde las mediaciones sociales

e instrumentales. Vygotski propone una interacción entre el desarrollo cultural y el orgánico: la pauta de desarrollo orgánico condiciona lo que puede hacer y hace el desarrollo cultural y viceversa. Las dos líneas de desarrollo se apoyan y condicionan y coactúan estrechamente:

El proceso de desarrollo cultural en la conducta del niño en su conjunto y el desarrollo de cada función psíquica por separado revela su completa analogía con el ejemplo citado (el modelo de Jennings) en el sentido de que cada función psíquica sobrepasa en su momento los límites del sistema de actividad orgánica propia de la misma, e inicia su desarrollo cultural en los límites de un sistema de actividad completamente nuevo; ambos sistemas, sin embargo, se desarrollan conjuntamente, se fusionan, formando el entrelazamiento de dos procesos genéticos, pero esencialmente distintos. (Vygotski, 1995, p. 39).

De este modo, sería la actividad generada en la cultura y mediada por ella la que produce el desarrollo humano. La actividad cultural sería también el modelo para diseñar los programas educativos.

Vygotski descubre el potencial que representa la realidad, el mundo real, el contexto, de hecho, lo que somos, y sobre todo la cultura para el proceso educativo. Como señala Moll: “para Vygotski la escuela representaba un escenario cultural: un ámbito organizado socialmente para facilitar el uso y la apropiación de los instrumentos y las actividades de la cultura por los niños” (1997, p. 45) y este hecho significa una reconfiguración primordial de la escuela, en donde lo que importa no es lo que se enseña o la infraestructura con que cuenta, sino cómo a partir de las estrategias de articulación con su entorno puede desplegar el proceso educativo. Desde esta perspectiva, propone Moll, tenemos que aproximarnos teórica y metodológicamente al sujeto real del desarrollo en su vida concreta y en los contextos socioculturales donde despliega sus actividades.

Para Vygotski el aprendizaje por tanto no es una actividad separada de otras actividades sociales y culturales ni realizada por sí misma, sino que está integrada en las acciones en curso de la propia comunidad a lo largo de las cuales se dominan gradualmente los objetivos y los medios para alcanzarlos (Wells, 1997).

Aunque sobradamente conocidos, rescatamos aquí tres conceptos nucleares de la teoría vygotskiana por su importancia para nuestra propuesta sobre vinculación: la mediación, la ley de doble formación y la Zona de Desarrollo Próximo.

El vínculo entre el sujeto y la realidad está determinado por la mediación, que se constituye en otro componente clave del pensamiento de Vygotski. Para explicar la mediación, Kozulin (1994) se refiere a la reconstrucción del desarrollo de un gesto de indicación en un bebé, en el sentido de que al principio solo es un intento de tomar un objeto deseado, Vygotski lo llama “gesto en sí” posteriormente cuando la madre acude en ayuda del niño, el “gesto en sí” se convierte en “gesto para otro”. El otro – en este caso, la madre– interpreta el movimiento de tomar algo del niño como un gesto indicativo, por lo que lo que comenzó como un simple acto de tomar un objeto se convierte, gracias a la mediación de la madre, en un acto socialmente significativo y de comunicación. Este ejemplo permite dar cuenta que es la mediación (instrumental: a través del uso de los instrumentos o artefactos; social: a través de los otros, Álvarez y del Río, 1990a) la que genera los procesos mentales superiores. El ambiente cultural en el que los niños nacen contiene el conocimiento acumulado de las generaciones anteriores, de modo que los seres humanos no solo aprovechan su propia experiencia sino también la de las generaciones pasadas.

Vygotski plantea la arquitectura mediacional de las funciones superiores en la ley genética general del desarrollo cultural (conocida como ley de la doble formación de los procesos psicológicos):

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico; al principio entre personas como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. (...) Todas las formas fundamentales de comunicación verbal

del adulto con el niño se convierten más tarde en funciones psíquicas (...) Pasamos a ser nosotros mismos a través de otros (Vygotski, 1995, p. 149-150).

Y recurre a otro concepto nuclear, el de la Zona de Desarrollo Próximo, para explicar cómo se produce el aprendizaje, la interiorización de la ayuda del otro social: "... no es otra cosa que la distancia entre el nivel actual de desarrollo –determinado por la capacidad de resolver un problema de modo independiente (sin ayuda)– y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz" (Vygotski, 1978, p. 133).

La ZDP debería considerar el desarrollo no solo desde dentro, para revelar el *potencial* de un crecimiento psicológico individual, en un momento dado en el *curso del desarrollo*; debería también, en el marco de la aproximación vygotskiana, considerar el desarrollo desde fuera, en el sistema bioecopsicológico distribuido. La ZDP adquiriría así implicaciones culturales, sociales y políticas, aparte de las educativas, porque el individuo no puede desarrollarse sin su medio (del Río y Álvarez, 2007, p. 282, traducción nuestra).

La zona de desarrollo próximo debería ser la zona de trabajo de los maestros. La transformación social debe partir del reconocimiento por parte de los grupos sociales de las potencialidades de participación y transformación de su realidad, acotada a sus mediaciones de poder y sus posibilidades de construcción de futuro en lo cercano. El reconocimiento de lo viable-cercano se constituye en instrumento metodológico fundamental para el proceso educativo, que bien podría corresponder a una Zona de Desarrollo Próximo a nivel comunitario. Es decir, en las estrategias para el mejoramiento de la situación de vida de la población, se debería establecer una zona de desarrollo próximo que parta del análisis de su situación actual y plantee escenarios posibles de transformación con ayudas complementarias a sus esfuerzos.

Es interesante ver cómo, siendo la cultura el entorno en el que nos desarrollamos, no va a ser sino hasta relativamente recientes aportaciones cuando se reconoce su importancia. El trabajo de Vygotski debe ser considerado como un puente que conecta el organismo humano con su medio, la mente con su cuerpo (del Río y Álvarez, 2007). "Es difícil para muchos psicólogos académicos asignar algo más que un papel secundario, a menudo superficial, a la cultura en la constitución de nuestra vida mental" (Cole, 1999, p. 21).

Los postulados de Vygotski conocerían, tras la temprana desaparición del fundador de la teoría histórico-cultural, una influencia determinante en los programas educativos de la era soviética a través de sus continuadores: A. N. Leontiev (teoría de la actividad), V.V. Davidov (enseñanza promotora del desarrollo y pensamiento teórico), D. B. Elkonin (el juego como actividad rectora) o A. Zaporozhets (educación preescolar). La importancia de la actividad en el desarrollo de la personalidad a través de la educación, que Vygotski fundamentó en el círculo funcional del biólogo Jennings, sería pues nuclear en los desarrollos posteriores del enfoque.

2.3.2. La teoría de la actividad

Sí, como hemos visto en el apartado anterior, la cultura es el sustrato fundamental donde se forman las personas, la educación escolar debería fundamentar su tarea en los contextos y prácticas de donde provienen los niños. Frente a eso, "la escuela constituye un conjunto especializado de experiencias educativas, discontinuas de las que ofrece la vida diaria, y que requiere y fomenta modos de aprendizaje y de pensamiento que se oponen a menudo a los fomentados por las actividades prácticas de cada día" (Scribner y Cole, 1982, p. 4). De esta forma, no es de extrañar la falta de motivación y participación de los jóvenes al estar separados de las actividades históricamente situadas de sus comunidades y colocados en un nuevo contexto – la escuela – desprovisto de significado, emoción y reducido al desarrollo individual cognitivo (del Río y Álvarez, 2002).

En sus investigaciones experimentales realizadas a fines de los años 20, A.N. Leontiev fundamentó precisamente esta tesis teórica. Señaló de forma reiterada la importancia de la actividad

social colectiva de las personas como base inicial de la actividad individual del hombre.

Davidov señala de manera enfática que la actividad es la sustancia de la conciencia humana. La esencia de la actividad del hombre puede ser descubierta en el proceso de análisis del contenido de conceptos interrelacionados como trabajo, la organización social, universalidad, libertad, conciencia, planteo de una finalidad, cuyo portador es el sujeto genérico. Toda la actividad espiritual de las personas está determinada por la práctica social y tiene una estructura en principio afín con ella (Davidov, 1988). Por tanto:

...en el estudio del desarrollo de la psique del niño hay que partir del desarrollo de su actividad, tal como esta se forma en las condiciones concretas dadas de su vida. Sin embargo, la vida o la actividad en conjunto no se forman mecánicamente a partir de tipos aislados de actividad. Unos tipos de actividad son, en la etapa dada, *rectores* y tienen una gran importancia para el desarrollo ulterior de la personalidad; otros, menos. Unos juegan en papel principal en el desarrollo, otros un papel subordinado (Leontiev en Elkonin, 1987, p. 108, subrayado nuestro).

El concepto de actividad-es rectora-s, ampliamente desarrollado en varios diseños curriculares por los autores mencionados, tiene su origen en la concepción general vygotskiana del desarrollo: según Vygotski, las etapas del desarrollo psíquico están marcadas por las neoformaciones o transformaciones psíquicas que *revolucionan* la estructura psicológica del niño, reestructurando una función anterior en otra cualitativamente distinta. Vygotski propuso la denominación de Situación Social de Desarrollo para designar el conjunto de condiciones promotoras del desarrollo específicas para cada niño: “al inicio de cada período de edad, la que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esa edad. Denominamos esa relación como *situación social del desarrollo* en dicha edad. (...) es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad” (Vygotski, 1996, p. 264, énfasis nuestro).

Posteriormente, Leontiev y sus colaboradores propondrían la denominación de “actividad rectora” como alternativa a la de situación social de desarrollo, enfatizando que es la implicación del niño en actividades guiadas por los otros sociales lo que posibilita el desarrollo en cada edad:

La situación social de desarrollo es, ante todo, la relación del niño con la realidad social. Pero precisamente esta relación se realiza *por medio de la actividad humana*. Por eso es completamente legítimo en este caso utilizar el término “actividad rectora” como sinónimo del término “situación social de desarrollo”... la base del desarrollo psíquico es justamente la sustitución de un tipo de actividad por otro, la cual determina el proceso de formación de nuevas estructuras psicológicas. Por eso, el nuevo tipo de actividad, que está en la base del desarrollo psíquico integral del niño en una u otra edad, es llamado “rector” (Davidov, 1988, pp. 70-71, énfasis nuestro).

Tanto para Vygotski como para los autores de la teoría de la actividad, e independientemente de acepciones terminológicas, la periodización en el desarrollo no está marcada por una suerte de maduración psíquica “interna” inmutable marcada por la biología (estadios a lo Piaget), sino por la educación, esto es, mediante la implicación *guiada* del niño o del joven en *actividades social/culturalmente* promotoras de desarrollo. Las actividades rectoras constituirían una especie de diálogo entre biología y cultura en la medida en que todas las sociedades pautan la intervención del niño en la actividad adulta basándose en el nivel de maduración bio-psíquica que el niño ha alcanzado en un momento dado. Así, la afirmación de Leontiev “Cada estadio del desarrollo psíquico se caracteriza por un tipo determinado de actividad. El síntoma del paso de un estadio [de desarrollo] a otro es, justamente, el cambio del tipo rector de actividad, de la relación rectora del niño hacia la realidad” (en Davidov, 1988, p.71), cobra todo su sentido si analizamos, como han hecho diversos autores (Álvarez, 1996, Rogoff, 1993) las actividades guiadas en diversos contextos culturales.

Diagnosticar el nivel de desarrollo de un niño, de un joven, e incluso de un adulto exigiría pues diagnosticar las situaciones sociales de desarrollo en un contexto cultural dado. Identificar la-s actividad-es rectora-s y su periodificación se convierte en una tarea imprescindible no solo para

el psicólogo, sino para el educador y el planificador educativo. Es lo que abordaron los continuadores del enfoque histórico cultural para desarrollar un sistema de “enseñanza promotora de desarrollo” desde el nivel preescolar hasta el nivel de secundaria (ver Markova, 1974, en Álvarez, 1990, p. 65). Pero, en su empeño de centrar exclusivamente en la escuela el programa educativo, eludieron el análisis de la diversidad cultural en las formas de pensamiento y desarrollo humano que se corresponden con sistemas de actividad no basados forzosamente en la existencia de la institución escolar, tal como critica Álvarez (1990). El resultado fue una suerte de reducción del desarrollo del ser humano a lo escolar, contradictoria con los principios de la propia teoría y de la propia realidad social:

La escuela (...) debería formar parte de los demás sistemas de actividad de la cultura a la que sirve y en los que se dan otros instrumentos de mediación previos y/o complementarios a los de la escuela [fue así en buena medida en culturas históricas: azteca, china, griega, latina...] (...). En el mundo industrializado, la escuela se ha ido desligando cada vez más de los sistemas de actividad comunitarios en los que se construye la mente del niño y, lo que en principio podría contemplarse como una cualidad de la educación llamada formal –la descontextualización instrumental de los aprendizajes que favorece la formación de conceptos–, ha ido acompañada de una no tan conveniente descontextualización social cuya magnitud y consecuencias estamos tardando demasiado en evaluar y en atajar desde las disciplinas que se ocupan de la educación como objeto de estudio (Álvarez y Del Río, 1990b, p. 245).

No obstante, el concepto de actividad rectora o situación social de desarrollo ofrece un potente marco de análisis, interpretación y diseño para la acción educativa que retomaremos en nuestra investigación bajo la acepción de “actividades socialmente significativas”.

En la tabla 2.IV presentamos una síntesis de las propuestas de periodización de las actividades rectoras desde los supuestos de la teoría de la actividad. Es de señalar que el hecho de que una actividad predomine y guie la estructuración de las funciones psíquicas en una edad determinada, no significa que en la etapa siguiente desaparezca, sino que continúa existiendo como línea accesorio del desarrollo (Vygotski, 1996, p. 263).

Para Davidov la riqueza real de las vinculaciones y relaciones vitales de la personalidad desarrollará y sustituirá al estudio académico tradicional. La escuela ha venido siendo durante muchos años el entorno donde obtener información y conocimientos. En tal orientación predominantemente académica, podría decirse descriptiva-ejemplificadora del sistema de educación vigente, se oculta la causa principal de una cierta separación entre el escuela y la vida, la práctica social. “Es indispensable saturar a los adolescentes no sólo de conocimientos por medio del estudio, sino también del contenido de otros tipos de actividad socialmente útil, creando posibilidades reales para el pasaje regular y libre del cumplimiento de un tipo de actividad a otro” (Davidov, 1988, p.86).

Terminamos este apartado sintetizando las implicaciones del enfoque histórico cultural para nuestro trabajo:

- 1) La perspectiva obliga a reformular las concepciones del desarrollo: lo central en los modelos de desarrollo será –tanto de cara a valorar o diagnosticar el desarrollo producido como a diseñar modelos para producirlo– el desarrollo de las personas. En la medida en que la cultura material puede contribuir a mejorar o perjudicar ese desarrollo, el desarrollo económico queda subordinado al primero. O dicho de otro modo, la ecología material se debe articular en las comunidades humanas con la ecología simbólica orientada al desarrollo.
- 2) La perspectiva histórico cultural identifica educación y desarrollo cultural o, mejor dicho, considera los programas educativos como una parte relevante de la cultura que se ocupa del desarrollo cultural.
- 3) Por tanto, la educación debe producirse desde la cultura y siguiendo los requerimientos de las tesis bio-y psico-evolutivas sobre el desarrollo: a partir de la actividad.
- 4) Los puntos anteriores orientan la acción educativa hacia actividades molares, sistémicas, con sentido y ligadas al proyecto de vida en la propia cultura o en las culturas en que el individuo

TABLA 2.IV
Periodización del desarrollo según los tipos de actividad rectora

Actividad predominante (rectora)	Edad biológica	Definición
Comunicación emocional directa	0-1 año	Esta acción surge mucho antes que el niño comience a manipular los sujetos, antes de que se forme el acto de prensión.
Actividad objetual manipulatoria	1-3 años	El niño reproduce los procedimientos de acción con las cosas, elaborados socialmente; surgen el lenguaje, la designación con sentido de las cosas, la percepción categoría generalizada del mundo objetual del pensamiento concreto en acciones. El dominio de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos. Dentro de la actividad objetual tiene lugar la asimilación de los procedimientos socialmente elaborados de acción con los objetos.
Juego de roles	3-6 años	El niño modela en el juego las relaciones entre las personas. El juego de roles aparece como una actividad en la que tiene lugar la orientación del niño en los sentidos más generales, más fundamentales de la actividad humana. En su realización surgen en el pequeño la imaginación y la función simbólica, la orientación en el sentido general de las relaciones y acciones humanas.
Actividad de estudio	6-10 años	Actividad en cuyo proceso transcurre la asimilación de nuevos conocimientos y cuya dirección constituye el objetivo fundamental de la enseñanza. Surge la conciencia del pensamiento teórico, se desarrollan las capacidades correspondientes (reflexión, análisis, planificación mental) y también las necesidades y motivos de estudio.
Comunicación íntima personal Actividad socialmente útil	10-15 años	Consistente en el establecimiento de relaciones con los compañeros sobre la base de determinadas normas morales y éticas que mediatizan los actos de los adolescentes. Se forman los puntos de vista generales sobre la vida, sobre las relaciones entre las personas, el futuro propio; en una palabra, se estructura un sentido personal de la vida. Se forma la autoconciencia como conciencia social trasladada al interior. Incluye formas como la laboral, la de estudio, la organizativo social, la deportiva y la artística.
Actividad profesional de estudio	15-18	Se originan nuevas tareas y motivos de la actividad conjunta, que se convierte en actividad dirigida al futuro y adquiere el carácter de actividad profesional de estudio. Se desarrollan la necesidad de trabajar, los intereses profesionales, comienzan a formarse las actitudes investigativas, la capacidad de contribuir con planes vitales, las cualidades y biológico morales y cívicas y una concepción estable del mundo.
Fuente: Elaboración propia con datos de Elkonin, 1987 y Davidov, 1988		

proyecta realizarse. Y actividades necesariamente mediadas (según la Ley de Doble Formación vygotskiana) por los otros humanos y las comunidades (mediación social) y por los instrumentos psicológicos de la cultura (mediación instrumental). El modelo de la vinculación puede nutrirse de la teoría histórico cultural en la medida en que se centra igualmente en actividades con sentido, generadas desde y orientadas a, las comunidades culturales.

2.4. RECAPITULACIÓN: LA NECESIDAD DE RESIGNIFICACIÓN DEL HECHO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA VINCULACIÓN CON EL CONTEXTO

Las bases planteadas en los trabajos de Vygotski (1991-1997), Levine y White, (1986), así como de Bruner (1981, 1991, 1997), Álvarez (1990, 1996), del Río (1987, 1990, 1991, 1994), del Río y Álvarez (2002, 2003, 2007, 2011), Wertsch (1988), Cole (1999), Rogoff (1993) y Moll (1997, 1993) entre otros, proponen una reinterpretación del hecho educativo sustentado en la importancia de la cultura y las formas de interacción entre los sujetos como eje para el aprendizaje. Reconociendo por tanto que hay diferencias culturales que van a incidir en los procesos educativos y que coexisten distintas formas de ser, hacer, pensar, convivir, sentir y aproximarse al conocimiento en el mundo: “El análisis de la educación y del desarrollo humano como fenómenos globales requieren una información específica sobre los contextos culturales en los que se desarrollan las vidas humanas, y debe basarse en un marco conceptual que permita abordar la diversidad cultural” (Levine y White, 1986, p. 9).

... Lo importante sobre la escuela, tal como hoy está constituida, es el hecho de que se encuentra apartada del contexto inmediato de la acción socialmente relevante. Esta auténtica ruptura convierte al aprendizaje en un acto en sí mismo y posibilita su inserción en un contexto de lenguaje y actividad simbólica... Las palabras, antes que la acción, son las principales invitaciones para formar conceptos (Bruner citado por Scribner y Cole, 1982, p. 12).

Las condiciones de pobreza que enfrentan sectores importantes de la población en amplias regiones del planeta hacen cuestionar de manera directa si lo que se necesita es que estas poblaciones se incorporen a procesos educativos contruidos desde la visión hegemónica occidental y adquieran en la mayoría de los casos de manera deficitaria las herramientas básicas de lectura, escritura –no de su lengua original, por supuesto– y operaciones matemáticas simples, y sobre todo una forma de interpretar y ser, de un mundo completamente ajeno a su realidad particular o por otro lado generar situaciones y mecanismos de vinculación que permitan acercar el hecho educativo a los contextos y tratar de responder a estas realidades y sus problemas que viven cotidianamente los estudiantes y la población.

De hecho, como afirman del Río y Álvarez, nos encontramos frente a la:

... desaparición de sociedades tradicionales y la sustitución de los medios y contextos que han sido más estables en la construcción del hecho humano por otros nuevos, las características de estos nuevos contextos y condiciones son en sí una enumeración de problemas: aislamiento, inestabilidad y alteración de los grupos de la identidad personal o grupal sobre el ocio, la inactividad o el paro laboral; desarraigo de niños y jóvenes de los sistemas de trabajo y actividad adulta merced a la prolongación de la edad escolar; irrupción exponencial de la televisión y otros medios de masas como factores enculturizadores de primer orden; conflictos de identidades generacionales, culturales y nacionales (1997, p. 165).

Se debe reconocer que en este momento histórico de la humanidad la dinámica de transformación de la realidad ha “rebasado” sobremedida la capacidad de las escuelas y las universidades como instituciones y proyectos formativos para dar respuesta efectiva a los problemas del desarrollo que están permanentemente ganando terreno a los sujetos sociales y las instituciones. Álvarez y del Río, (1990b) analizan particularmente como se ha ido gestando la separación entre los conocimientos que adquirimos en el ámbito familiar considerados por tanto contextualizados y los que se adquieren en la escuela considerados como conocimientos de manipulación simbólica, formales y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje, señalando que esta separación oca-

sionada al delegar a la escuela la educación es precisamente el punto fundamental de su debilidad actual.

De esta forma, las nuevas tecnologías, nuevas situaciones de vida, nuevos y más complejos problemas de adaptación social, violencia, drogadicción, migración, devastación de los recursos naturales, desestructuración familiar, etcétera aparecen cotidianamente en las dinámicas de vida de las sociedades, representados de forma mediática en los diferentes medios de comunicación. Esta situación se presenta además, a pesar de contar en este momento de la historia de la humanidad con las mejores condiciones tecnológicas, de recursos financieros, de conocimientos y de capacidades humanas para enfrentarlos.

Es evidente que tampoco podemos señalar que la escuela y los procesos educativos son los únicos culpables de estos problemas, seguramente el reposicionamiento de los medios de comunicación en la sociedad está jugando cada vez más un papel fundamental en el agravamiento de esta situación, pero tampoco debemos minimizar la responsabilidad que le corresponde. Un hecho es claro: la realidad ha rebasado a la escuela, y ésta continúa tratando de dar respuestas con los mismos medios, las mismas estrategias pedagógicas y las mismas herramientas que hace varias décadas.

Lo que es más preocupante es que en muchas regiones de América Latina, las más alejadas, las más pobres, las más aisladas, en lugar de constituirse en un elemento que contribuya a mejorar su situación de vida de la población, la escuela ha sido el instrumento fundamental para la reproducción de sus condiciones de pobreza y de negación sociocultural. Porque si bien la presencia de la escuela podría significar el acceso a la lectoescritura, al pensamiento lógico-matemático u otras herramientas del pensamiento y los conocimientos a los que dan acceso, si no están relacionados con un uso funcional ni articulados con los saberes culturales provocarán tanto el fracaso del propio aprendizaje como situaciones de enajenación personal y cultural.

Considerando estos problemas actuales que enfrenta la educación, se plantea la necesidad de resignificar la educación a partir de la implementación de nuevos mecanismos de vinculación que recuperen su sentido comunitario y sociocultural. A esa necesidad pretende atender esta investigación.

Parte II

INFORME DE INVESTIGACIÓN

Un análisis de tres experiencias
educativas de educación superior
en contextos rurales e indígenas

Capítulo 3

PLANTEAMIENTO Y DISEÑO



3.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos, implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

Freire,

Cartas a quien pretende enseñar

A pesar de la gran diversidad de experiencias educativas que funcionan con planteamientos alternativos en las zonas rurales e indígenas, en América Latina prevalece la falta de mecanismos para la sistematización teórica y metodológica de las mismas. El trabajo que presentamos responde a una intención integradora de la acción investigadora y la acción social-educativa. Para ello:

- 1) Asumimos los principios metodológicos propuestos por la teoría histórico-cultural, que plantea al investigador de los procesos evolutivos en el ser humano la inexcusable tarea de *diagnosticar la situación social de desarrollo* (o actividades rectoras del desarrollo) en comunidades concretas para determinar si el nivel evolutivo personal se corresponde con el sistema de actividades propuestas por la cultura en las diversas etapas vitales.
- 2) Retomamos algunos de los postulados que desde el enfoque de la Educación Popular de Freire reclaman la necesidad de nuevos métodos, como los derivados de la *investigación participativa*, para generar nuevos conocimientos en torno a los contextos y procesos de participación y organización social vistos desde la perspectiva de los propios sujetos sociales.

Desde la década de los sesenta se ha ido conformando una propuesta metodológica que partía de la necesidad de generar al mismo tiempo nuevos conocimientos y capacidades sociales para transformar la realidad. La investigación participativa plantea que para percibir y conocer una realidad es necesario actuar en ella, ya que no existe conocimiento válido que no se origine y se compruebe en la acción. De esta forma, la investigación no puede quedar a nivel descriptivo de los fenómenos, aunque este nivel sea necesario. La descripción tampoco es una mera enumeración de elementos, ya que éstos dependen de su relación con otros componentes del fenómeno o proceso. La búsqueda de la explicación real se encuentra en las relaciones de causalidad dialéctica, que enriquecida con la inclusión de elementos contextuales permitirán ir aproximándose a la totalidad del fenómeno o proceso.

La IP ha sido definida como una forma de vida y de trabajo que incluye la reflexión y la acción individual y colectiva de todos los participantes, incluyendo los investigadores, que permite profundizar en los diferentes problemas, necesidades y dimensiones de la realidad. La metodología de la IP resalta la importancia del nivel grupal como el ámbito necesario para la confrontación de ideas y experiencias, en términos de los fines que persigue, de lo que se deduce de la relevancia de la interacción social para la problematización de las situaciones y su desnaturalización. La práctica de la investigación participativa creció en un ambiente en el que la pretensión de conocer no responde a una curiosidad intelectual, sino al propósito de transformar la realidad social, y no tiene sentido si esta última no es su fin, “la decisión de transformar es condición de la posibilidad de conocer” (Barquera, y Aguilar, 1982). Desde este enfoque se ha desarrollado un rico repertorio de técnicas cualitativas para enfrentarse al conocimiento de la realidad educativa: los diagnósticos comunitarios, los talleres de autodiagnóstico y problematización de la realidad, los análisis estructurados de problemas, los mapas institucionales o el trabajo con grupos focales, ofrecen un importante instrumental metodológico para la investigación en el aula y los procesos educativos con el contexto donde tienen lugar.

La presente investigación se inscribe en el campo de *las propuestas que buscan impulsar a partir de la investigación cambios concretos en las acciones educativas y de desarrollo social que redunden en el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos que participan en ellas*. Asume los principios de la investigación participativa desde el enfoque construccionista y de la teoría crítica como pertinentes y necesarios para el campo educativo, abogando por “la acción como investigación y por una investigación que prevea los *cambios sociales* y genere estrategias, tanto para evitar las consecuencias nocivas de estos cambios como para amplificar sus implicaciones positivas” (Álvarez y del Río, 1985, p. 26).

3.1.1. Planteamiento, objetivos e hipótesis general

3.1.1.1. Identificación del problema

El eje problemático de este trabajo es la tendencia cada vez mayor a la separación entre los procesos educativos y los elementos del contexto y de los sistemas de actividad de la población –particularmente en las zonas rurales e indígenas–, así como de su influencia en la pérdida del interés y motivación por parte de los sujetos que participan en la formación superior y por tanto con resultados claros en el ausentismo, reprobación, abandono y en el bajo rendimiento académico. Como ya hemos argumentado persiste una situación de falta de pertinencia sociocultural de los procesos educativos, derivado de la marcada orientación productivista y la influencia hegemónica de la cultura occidental que desconoce las distintas formas culturales. Esta situación genera conflictos culturales derivados de la incomprensión de la visión occidental del desarrollo sobre las cosmovisiones de los grupos indígenas.

El problema a analizar por tanto está referido a cómo la educación superior ha generado distintas contradicciones particularmente en las zonas rurales e indígenas, al romper los lazos comuni-

tarios y socioafectivos entre los estudiantes que provienen de estos contextos y los procesos de formación.

A partir de investigaciones previas realizadas en torno a la importancia de la dimensión socioeducativa en los procesos de desarrollo, (Saldívar, 1998, 2001), nos propusimos identificar propuestas educativas y de formación a nivel superior que articulen los procesos educativos con los elementos del entorno y que se planteen incidir en el mejoramiento de la situación de vida de la población; experiencias de educación superior que pretendan romper la enajenación cultural y la carga desarrollista a la que conducen los modelos educativos tradicionales mediante la imbricación de los procesos de formación en las prácticas socioculturales comunitarias a través de la implementación de “estrategias de vinculación entre educación formal y el contexto sociocultural”.

En la educación superior el problema de la no vinculación es acuciante, ya que los jóvenes se encuentran en la última fase de su formación y en la perspectiva de incorporarse a las diferentes actividades productivas, sociales, culturales y ambientales que demanda la sociedad en su conjunto. Al no encontrar una formación pertinente y adecuada a los retos sociales que exige el contexto donde se ubican las escuelas y al no considerar los elementos específicos de la realidad de las zonas rurales e indígenas, muchos jóvenes preferirán quedarse en las ciudades en la búsqueda de mejores oportunidades laborales, rompiendo –en la mayoría de los casos– de esta manera la relación con su comunidad.

De esta forma, la educación aparece en la mayoría de las zonas rurales e indígenas como un mecanismo de *desterritorialización y aculturización* al romper los lazos sociales, afectivos, productivos y de participación en los distintos ámbitos de acción sociocultural de los jóvenes con sus familias y comunidades. La idea de la modernización en la escuela se impone como nuevas formas y estilos de vida que entran en franca contradicción con las diferentes maneras de estar, pensar, convivir, hacer y sentir que existen en el mundo representadas por las culturas.

3.1.1.2. Preguntas de investigación

Las preguntas que se formularon como base para la orientación del proceso de investigación son:

- ¿Cómo se vinculan los procesos educativos y de formación superior con los elementos del entorno sociocultural de los participantes?
- ¿Cuál es la importancia del marco contextual y cultural en los procesos educativos y de formación superior?
- ¿Cómo garantizar una educación superior que forme individuos que participen activamente en la construcción de alternativas para el mejoramiento de su situación de vida y la de las comunidades donde viven?

La respuesta a estas preguntas constituye parte fundamental de los principales retos actuales que enfrentan, no sólo las instancias vinculadas a procesos educativos y de formación superior, sino en general aquellas promotoras de acciones para la transformación y mejoramiento de la situación de vida de la población en contextos rurales e indígenas.

3.1.1.3. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo es operacionalizar el concepto de vinculación al contexto cultural mediante la identificación de diferentes estrategias de vinculación en instituciones educativas de nivel superior que actúan en comunidades rurales donde, por la alta presencia de indígenas, se consideran especialmente necesarias a partir de los principios de las teorías que lo sustentan.

Los objetivos específicos derivados del general son:

- I. Identificar experiencias educativas significativas de educación superior en contextos rurales e indígenas (estudio histórico y contextual).

- II. Analizar las estrategias de vinculación en los programas educativos de esas instituciones y establecer modalidades de vinculación con el contexto cultural a partir de la identificación y selección para su estudio en profundidad de una muestra de experiencias en centros de educación superior.
- III. Identificar los elementos del contexto cultural en las zonas donde se ubican los centros de educación superior: actividades socialmente significativas relacionadas con los sistemas de actividad de las comunidades.

3.1.1.4. *Hipótesis general*

Pese a no estar planteado este trabajo como un estudio de contrastación de hipótesis, sino como generador de ellas (fase inductiva, exploratoria), el modelo de vinculación derivado de los principios teórico-metodológicos que sostenemos nos obliga a esperar (hipótesis general) que las experiencias educativas en las que las estrategias de vinculación operan de acuerdo con la cultura obtendrán mejores resultados que aquellas otras que no adoptan estrategias de vinculación con el contexto cultural de las comunidades. Pero puesto que la propia definición operacional de “mejores resultados” debe ser explicitada a partir de la propia cultura, esto es, a partir de las “expectativas de resultados” que la comunidad cultural espera de la formación de sus jóvenes a partir de la intervención de la educación superior, podría decirse que lo que se pone a prueba en nuestra investigación es la pertinencia o adecuación de la propia hipótesis. Esto es ¿es pertinente y posible medir los efectos de los programas vinculantes en los individuos en términos de aprendizaje y desarrollo individual sin contar con un consenso en las comunidades donde viven los jóvenes en formación en términos de sus propios objetivos, de sus sistemas de actividad y de conciencia y de sus modos de organización social?

3.2. TRABAJO DE CAMPO

3.2.1. Selección del escenario

De las experiencias de formación superior más significativas con influencia en zonas con población rural e indígena de México identificadas a partir del análisis histórico-contextual (ver tabla 4.I. en el apartado de resultados), se consideraron para el estudio aquellas que por su trayectoria e importancia permitieran sistematizar y comparar las formas en cómo implementan actualmente estrategias que buscan la vinculación entre los procesos de formación superior y los contextos socioculturales de los estudiantes. La mayoría de estas experiencias se ubican en los estados con importantes núcleos de población indígena en la región de la Frontera Sur. En esta región coexisten escuelas y universidades de una gran diversidad en sus planteamientos: desde las creadas por el movimiento indígena a partir del levantamiento zapatista y autodefinidas como autónomas a las experiencias educativas desarrolladas desde las organizaciones de la sociedad civil, pasando por los programas oficiales escolares implementados desde el Estado bajo el enfoque intercultural como ya hemos venido señalando. El hecho de la existencia de escuelas al margen del control estatal es una muestra clara del cuestionamiento a los resultados de las escuelas oficiales y de la necesidad de construir nuevos marcos teóricos y metodológicos que permitan construir una práctica educativa más pertinente en términos socioculturales.

De las experiencias identificadas, se seleccionaron tres centros educativos que debían reunir las siguientes características:

- El área de influencia de las experiencias corresponde a zonas rurales e indígenas con predominio de actividades agrícolas y pecuarias (maíz, frijol, café, frutales, hortalizas y ganado menor).
- Participan en los procesos educativos y de formación estudiantes indígenas y mestizos.
- La formación se establece como un proceso sistemático y estructurado.

- Participan hombres y mujeres jóvenes y adultos de entre 18 y 35 años de edad.
- Corresponden a procesos de formación a nivel superior .

3.2.2. Selección de la muestra de instituciones

Se seleccionaron dos centros que forman parte de la alianza Universidad Campesina Indígena (UCI Red)¹: el *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER)* que desde hace más de 25 años implementa una estrategia de formación superior en la sierra norte de Puebla y la *Universidad Autónoma Indígena Intercultural, (UAI)* del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, que ha venido construyendo en las últimas décadas un sistema educativo propio que forma estudiantes indígenas y promueve diferentes acciones para el cumplimiento de los “planes de vida” de las comunidades indígenas de la región del Cauca².

Se incluyó asimismo en el estudio una experiencia de formación superior perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH): la Facultad de Ciencias Sociales, ubicada en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, a donde llega un elevado número de estudiantes indígenas de la región Altos de Chiapas que conviven con estudiantes mestizos en las diferentes carreras que se imparten.

3.2.3. Fases del trabajo

En las tres instituciones se preveía cumplir las siguientes fases de trabajo³:

- 1) Establecer los antecedentes históricos y contextuales de la zona de influencia de las propuestas educativas y sus actividades de formación.
- 2) Identificar y analizar las características actuales de los sistemas de actividad de las comunidades en la zona donde actúan.
- 3) Identificar las actividades socialmente significativas.
- 4) Identificar las estrategias de vinculación al contexto en los *curricula* y actividades educativas.
- 5) Contrastar exploratoriamente la percepción que tienen los estudiantes de la influencia del programa educativo en diversos aspectos de su formación.

3.2.4. Técnicas y procedimiento

El inicio del proceso se fundamentó en la validación social de la propuesta de investigación por las instituciones seleccionadas a partir de una presentación de los objetivos y resultados esperados del trabajo. Posteriormente se realizó una revisión documental de distintos materiales sobre la historia, las bases filosóficas de los proyectos y programas educativos, las currículas, las características de los estudiantes y los elementos de contexto donde se implementan los procesos de formación. Particularmente se enfatizó en la identificación de las formas de vinculación propuestas en el marco de los proyectos educativos y su conceptualización y operación. Para profundizar en la comprensión de las propuestas educativas, sus antecedentes y los mecanismos de vinculación que se implementan, se diseñaron talleres de análisis y reflexión (grupos focales) con docentes de cada experiencia de formación superior (ver anexo 6). A partir de la realización de los talleres y la información sistematizada de los proyectos educativos se elaboraron cuestionarios para coordina-

¹ La UCI Red forma una alianza con distintas propuestas educativas alternativas que se realizan en los estados de Puebla, Yucatán, Campeche, Quintana Roo y Chiapas en México, así como en Colombia y Guatemala.

² El proyecto de Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca se incluyó por formar parte de la experiencia de la UCI Red (que integra iniciativas en Educación Superior de México, Guatemala y Colombia).

³ Colombia y particularmente la región del Cauca se encuentran desde hace más de una década en una situación de enfrentamientos cotidianos entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), las fuerzas paramilitares, núcleos de autodefensa y el ejército colombiano. Por esa razón no se pudieron completar todas las fases de la investigación que requerían presencia en campo, no obstante lo cual se realizaron en la sede central de la organización entrevistas a maestros egresados en el modelo y talleres con coordinadores y docentes en formación.

dores y docentes así como para estudiantes donde se recuperan las experiencias de vinculación, su importancia y las implicaciones para los procesos educativos (ver anexo 4). Finalmente se aplicó un instrumento de evaluación (gráfica de la evaluación anexo 7) de la percepción de los estudiantes del CESDER y de la Facultad de Ciencias Sociales sobre su participación en las experiencias de formación a partir de distintas variables que se construyeron en función de la relevancia del concepto de vinculación y de los objetivos propuestos en los perfiles de egreso de las carreras (ver anexos 1, 2 y 3). A continuación se describen cada uno de los instrumentos que se utilizaron, presentados esquemáticamente en la tabla 3.I.

TABLA 3. I
Actividades de trabajo de campo realizadas en las diferentes experiencias de formación

Experiencias educativas/ Región de trabajo	Proyectos educativos	Actividades realizadas
CESDER (Sierra Norte de Puebla)	Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural Comunidad de aprendizaje Jóvenes vinculados a organizaciones sociales de la región	12 entrevistas a estudiantes. 4 entrevistas a docentes-directivos. La gráfica de evaluación se aplicó a 25 estudiantes de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural. Taller de análisis y reflexión con coordinadores de programas del CESDER. Se trabajó la línea del tiempo (historia del centro educativo) y las formas en que se implementa la vinculación de los estudiantes con el entorno. Observación en clases: Se realizaron diferentes visitas al CESDER, en Zautla Puebla. Se participó como observador en el curso propedéutico, en el curso sobre las comunidades de aprendizaje (se cuenta con las memorias narrativas de los cursos donde se registran las principales participaciones de los estudiantes y del maestro) y en diferentes sesiones donde se registró las formas de participación de los estudiantes y los aspectos que relacionaban contenidos con su vida cotidiana. Revisión documental: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Curricula</i> de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural. • Proyecto de creación de la UCI Red. • Documentos sobre la historia y el proyecto educativo. • Diferentes materiales educativos producidos por el centro.
UAII-CRIC (Región del Cauca, Colombia)	Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Formación de maestros y promotores en educación intercultural.	Se realizó una visita a la ciudad de Popayán en la región del Cauca sede del CRIC durante los meses de enero y febrero del 2004.

	<p>Maestros comunidades indígenas.</p>	<p>Taller de análisis y reflexión con la participación de 10 coordinadores de diferentes áreas de formación de la UIIA. (Se cuenta con la relatoría narrativa. Se trabajaron aspectos del contexto de la situación de la educación indígena a nivel superior, los antecedentes del proyecto educativo, el marco normativo, los problemas y las perspectivas del proyecto educativo.</p> <p>Se realizaron entrevistas a 3 maestras coordinadoras de áreas de formación de la UIIA y a tres egresados del proyecto educativo.</p> <p>Revisión documental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Curricula</i> del proyecto educativo de la UIIA. • Documentos sobre la historia del CRIC. • Documentación sobre la educación indígena a nivel superior en Colombia. • Materiales educativos generados en el marco de la experiencia educativa. • Documentos sobre la propuesta metodológica de la Pedagogía comunitaria.
<p>Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH (Región Altos de Chiapas)</p>	<p>Licenciaturas en Antropología, Economía, Sociología e Historia</p>	<p>Se aplicó la gráfica de evaluación a 100 estudiantes</p> <p>Se realizaron entrevistas 10 entrevistas a estudiantes y dos a maestros y directivos.</p> <p>Se realizaron dos talleres de análisis y reflexión con maestros de la Universidad donde se analizó la propuesta educativa, la situación de los estudiantes indígenas y las formas de vinculación.</p> <p>Se realizó un taller de análisis y reflexión con 12 estudiantes indígenas sobre los problemas que enfrentan para la culminación de sus estudios, las formas de vinculación con sus comunidades y sus expectativas.</p> <p>Se realizaron observaciones de clases de diferentes materias de las carreras de Sociología, Historia y Antropología, donde se analizaban las formas de participación de los estudiantes y las formas de vinculación de los contenidos con su entorno.</p> <p>Revisión documental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Curricula</i> de las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales (Sociología, Antropología, Economía e Historia). • Proyecto académico de la Universidad. • Documentos de evaluación de las carreras • Documentos sobre la historia de la universidad.

Entrevistas semiestructuradas

A partir de la información obtenida en la revisión documental, de los talleres de análisis y reflexión grupal se procedió al diseño y aplicación de entrevistas semiestructuradas. Es decir, a partir de un guión se desarrollaron diferentes preguntas y dependiendo de las respuestas se gene-

raron nuevos cuestionamientos que permitían ampliar y profundizar sobre la información que se iba proporcionando.

Las entrevistas se aplicaron de manera individual a partir de las visitas a campo⁴ que se realizaron a lo largo de la investigación, en un principio con los coordinadores de las universidades y posteriormente con estudiantes en formación y egresados, abordándose los siguientes aspectos:

- a) Datos generales (sexo, edad, grupo étnico, actividad actual, vinculación con el proceso de formación, etcétera).
- b) Percepción sobre su experiencia educativa.
- c) Formas de vinculación entre los procesos educativos y el contexto.
- d) Expectativas de formación y trabajo.
- e) Problemas durante el proceso de formación.

Talleres de análisis y reflexión (grupos focales)

Esta metodología fue originalmente desarrollada por científicos sociales para recolectar datos sobre opiniones, percepciones, conocimientos e intereses de pequeños grupos de individuos acerca de un asunto particular, lo que permite a los participantes describir sus experiencias en sus propias palabras.

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos o heterogéneos. Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas y en algunos casos, se utilizan distintos recursos para facilitar el surgimiento de la información (dinámicas grupales, proyección de imágenes, relatos, etcétera). En este trabajo adoptamos la denominación de *talleres de análisis y reflexión* a los grupos focales ya que se diseñaron desde dinámicas y técnicas que permitían reflexionar sobre diferentes aspectos de las experiencias educativas (ver anexo 6). Un ejemplo de estas dinámicas consistía en la construcción de una línea del tiempo donde se podía ubicar de forma cronológica los eventos más significativos de la experiencia y resaltar otros aspectos de la historia de la propuesta didáctica.

Durante el proceso de reflexión se integran narrativas que persiguen facilitar el proceso de auto reconocimiento de los sujetos y su vinculación con el proceso de formación que han llevado. En nuestro caso, el eje se basó en la reconstrucción histórica de la experiencia educativa y el reconocimiento de las formas de vinculación sociocultural que se implementan, su importancia y dificultades (ver anexo 5).

Observación

Se efectuaron actividades de observación durante la implementación de distintas actividades de formación en el aula. A excepción de la experiencia de formación del CRIC en Colombia, cuyas escuelas no se pudieron visitar fundamentalmente por razones de seguridad, para las demás experiencias de formación se realizaron diferentes observaciones durante las clases y actividades de formación. Las observaciones en aula se realizaron a partir del acuerdo entre el docente y los estudiantes para permitir nuestra presencia durante el desarrollo de las distintas actividades de la sesión. Se puso énfasis en registrar las formas de participación durante las clases tanto de los docentes como de los estudiantes y resaltar los aspectos que hacían referencia a los elementos de contexto y las formas de vinculación entre lo que se estaba enseñando y la realidad (ver anexo 8).

De igual forma, se integró la narrativa de algunas sesiones para profundizar en cómo se iban constituyendo los procesos de formación, especialmente en lo relativo a la manera de establecer

⁴ Se realizó una estancia de 20 días en la ciudad de Popayán, Colombia en los meses de enero y febrero del año 2004 para la sistematización de la experiencia de formación de la UIIA-CRIC y se realizaron diferentes visitas tanto al CESDER como a la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH durante el periodo comprendido entre los años 2004 y 2011.

formas de vinculación entre lo que se enseña y se vive en la realidad. Para esta actividad se tomaban notas sobre los comentarios más significativos que hacían tanto docentes como estudiantes y se integraban en una relatoría (ver anexo 9).

Cuestionario a estudiantes sobre su percepción de la influencia del programa educativo en diversos aspectos de su formación (Gráfica de evaluación)

La gráfica de evaluación es una técnica que combina la administración individual de un cuestionario y su posterior cuantificación con la elaboración de una sesión colectiva de discusión de las respuestas individuales y posterior análisis cualitativo.

En este caso elaboramos las preguntas a partir de las propuestas curriculares y los objetivos de formación de las experiencias educativas que fueron evaluadas (presentadas en los anexos 1, 2 y 3). Es decir, los criterios corresponden a lo que se plantea como objetivos de formación en los diseños curriculares de las experiencias educativas. De esta forma se asegura que la evaluación está atendiendo a elementos concretos y nucleares de las propias experiencias educativas y no a categorías del investigador.

Los cuestionarios se cumplimentan de forma individual en una sala y una vez terminada la administración individual se procede a la anotación de los resultados en hojas de rotafolio que se coloca en la sala en ese momento para que los sujetos no falseen sus respuestas al saber que se van a discutir en grupo (hojas blancas tamaño cartel) donde está dibujada la gráfica de la evaluación (ver figura 3.1). La concentración de puntos en determinados cuadros permite al grupo observar las tendencias en los resultados, que se analizan y discuten colectivamente. Por ejemplo, si el criterio “Las técnicas que se utilizaron durante la formación posibilitaron la participación, la reflexión y el análisis” era calificado en su mayoría como muy positivo, se preguntaba por qué y se pedía que dieran ejemplos concretos de técnicas que les hubieran gustado mucho.

FIGURA 3.1
Gráfica de evaluación CESDER



Satisfacción y orgullo que siento	Métodos de evaluación	Participación de los asistentes	Información apertura al análisis	Modifico ideas actitudes y comportamientos con respecto al papel de la mujer	Viabilidad de aplicar en mi vida cotidiana
x x x ✓ x x x x x	x x x x	x	x x x x x	x x x x x x x x	x x x x x x x x
x x x	x x x x x x x x	x x x x x x x x x	x x x x x x x	x x x x x x x	x
	x x	x x x x x	x x x x	x x x x x x	x x

Fuente: A. Saldívar

Los resultados de la gráfica de evaluación se registraron en una base de datos SPSS 11.5 y se realizó el análisis comparativo de los grupos utilizando las Pruebas estadísticas no paramétricas de Mann-Whitney y de Wilcoxon.

Capítulo 4

RESULTADOS Y DISCUSIÓN



La Universidad del siglo XXI no será de masas; tampoco será de élites. Será una universidad de redes, de seminarios, de talleres de lectura, de análisis, de grupos de observación, de laboratorios en empresas y fábricas, en escuelas y numerosas casas o centros de cultura que preparen a las nuevas generaciones para aprender y enseñar las ciencias y las humanidades, las técnicas y las artes...

*Pablo González Casanova
(UCI Red, 1999)*

4.1. EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA POBLACIÓN RURAL E INDÍGENA

Durante las últimas décadas, diferentes organizaciones sociales y no gubernamentales –influidas por los principios propuestos desde la Educación Popular, y posteriormente de la Interculturalidad– han diseñado e instrumentado una cantidad importante de proyectos y programas educativos y de formación alternativa enfocados al mejoramiento de las condiciones de vida de la población rural e indígena. A partir del movimiento zapatista en 1994, muchos de estos proyectos se concentraron en los estados de la frontera sur de México, particularmente en los estados de Chiapas y Oaxaca (Ver Tabla I.VII).

De igual forma, la Secretaría de Educación Pública, así como instituciones de los gobiernos estatales y a nivel federal han implementado amplias estrategias educativas y de promoción del desarrollo para las regiones rurales e indígenas durante este periodo. Los apoyos otorgados por las instituciones internacionales de financiamiento –muchos de los cuales son créditos– como el Banco Mundial, el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (FNUAP),

la Cooperación Internacional de la Unión Europea¹ y otras fundaciones han fortalecido este esfuerzo de transformación e integración de amplias zonas rurales e indígenas al desarrollo regional y nacional. Un ejemplo claro de esto es el Plan Puebla Panamá o como se conoce actualmente Proyecto de Integración y Desarrollo de Mesoamérica, que denota en sí mismo su intención de ampliar las fronteras de la globalización y el desarrollo a regiones que por diferentes situaciones históricas y políticas se habían mantenido relativamente al margen de estos procesos.

Los temas que abarcan estas experiencias de formación van desde acciones centradas en aspectos productivos hasta programas sobre la equidad de género y el desarrollo sustentable, pasando por el comercio justo, la producción agroecológica, la salud, la salud sexual y reproductiva, la educación, la educación bilingüe e intercultural, la conservación y manejo de recursos naturales, la educación ambiental y muchas más. Estos temas corresponden actualmente con los ejes fundamentales de análisis y discusión en las agendas de los foros sociales y los Objetivos del Milenio propuestos por la ONU para el desarrollo a nivel internacional. Los resultados de estos programas han sido muy diversos y la mayoría de los mismos se enmarcan en las estrategias generales dictadas desde los organismos financiadores, por lo que no siempre han correspondido a las necesidades reales específicas de las comunidades ni a sus marcos socioculturales, generando por tanto resultados que pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas. Lo que sí es un hecho que hay que recalcar, es que nos enfrentamos en la actualidad a una situación cada vez más compleja de pobreza, deterioro ambiental y pérdida de la identidad y prácticas culturales de muchos pueblos.

Las propuestas de educación alternativas intentan superar las formas tradicionales educativas y de capacitación hacia procesos más integrales de formación de los sujetos, reconociendo de manera específica su realidad sociocultural, económica y ambiental y a partir de ésta desarrollar una estrategia metodológica que posibilite generar las capacidades sociales necesarias para enfrentar los problemas y situaciones particulares de su vida cotidiana.

Las experiencias analizadas coinciden en que el eje educativo abordado desde un enfoque intercultural es uno de los componentes clave para lograr las transformaciones necesarias, que permitan en perspectiva construir modos más equitativos de relaciones entre las culturas y las personas y posibiliten mecanismos de aprendizaje mutuo entre las mismas.

La tabla 4.I muestra un marco comparativo de distintas propuestas de educación superior que se han implementado en los últimos años en el país, resaltando sus características. En resalte se incluye la caracterización de las propuestas de formación universitaria que se analizan en el presente trabajo: la UCI Red (Universidad Indígena Campesina y el CESDER) y la UNACH (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas).

4.1.1. La Universidad Indígena Campesina Uci- Red

La Universidad Indígena Campesina (UCI-Red) se conformó en 1999 y agrupa a organizaciones civiles y sociales³, constituidas como red de *comunidades de aprendizaje* que buscan la producción, gestión de conocimientos y la formación de personas y sujetos sociales para sostener modos de vida digna y buena, fortalecer procesos de autonomía social, y promover la equidad en el acceso y distribución de la información y el conocimiento.

La propuesta de la UCI Red parte de la premisa de que “el conocimiento no solo fluye en las universidades que están en las ciudades, sino que pasa por la sociedad civil, por las comu-

¹ Ejemplos de estos en la región de la Frontera Sur son el Programa de Desarrollo Social Integrado y Sostenible (PRODESIS) que se implementó en una primera etapa en la región Selva y actualmente está por iniciar en la región de la Sierra del estado de Chiapas con financiamiento de la Unión Europea y el Programa de Población, Ambiente y Desarrollo Sustentable con apoyo de la FNUAP.

³ Las organizaciones que colaboran con la UCI Red son: CESDER, Patronato Proeducación Mexicano A.C., Pronatura Sur, Misioneros AC y EDUCE en México y UAII-CRIC de Colombia y PRODESSA de Guatemala.

TABLA 4.I
Principales propuestas de educación superior en contextos rurales e indígenas de México

Nombre/ Caracterís- ticas	Propuestas alternativas			Propuestas institucionales	
	Uci Red/ CESDER	Universidad de la Montaña	Universidad de la Tierra	Universidades Interculturales	UNACH/ Facultad de ciencias
Objetivos/ Principios	Articular y potenciar esfuerzos e iniciativas locales para el fortalecimiento en grupo social de capacidades técnicas y políticas Una educación que no desvincule al sujeto del problema cotidiano de la sobrevivencia individual, familiar y comunitaria	Contar con una educación que ayude a enfrentar las necesidades de las comunidades y a buscar formas y modos de mejorar la vida con riqueza propia de la cultura y el trabajo común organizado	Contribuir a fortalecer y enriquecer autonomía, democracia y libertad, particularmente en comunidades indígenas y barrios populares, mediante iniciativas y acciones de transformación en las cuales se aprendan habilidades y se adquieran competencias profesionales que permitan obtener dignidad, aprecio e ingreso.	Promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico.	Impulsar la formación universitaria acorde con las demandas socioeconómicas presentes y futuras de Chiapas y del país. Formación que permita a los egresados actuar como profesionistas abocados a desempeñarse en tareas multidisciplinarias de manera competitiva.
Carreras/pro- cesos de formación	Licenciatura en Planeación del desarrollo Rural Maestría en construcción del sujeto	Promotores populares de la educación, agroecología, economía comunitaria, rescate de conocimientos	Promotores comunitarios en agroecología	Lengua y cultura Desarrollo sustentable Turismo alternativo Comunicación intercultural	Sociología Economía Antropología Social Historia
Estrategias pedagógicas	Comunidades de aprendizaje	Trabajo común organizado	Modo Convivial de Vida ²	Constructivismo sociocultural	Constructivismo
Tipo de población	Jóvenes campesinos e indígenas	Jóvenes indígenas Mujeres y hombres	Jóvenes, promotores comunitarios, líderes y profesionistas ONGs	Estudiantes mestizos e indígenas	Estudiantes mestizos e indígenas

² “Pensamos que el modo convivial de vida es una forma de vivir que va más allá de la sociedad económica y del régimen político dominante. Se basa en la afirmación y expansión de la dignidad de personas y grupos al generar relaciones sociales dignas, equitativas, solidarias y recíprocas e impulsar la autonomía/autosuficiencia de personas, grupos, comunidades y regiones y su articulación horizontal” Universidad de la Tierra, 2011, www.unitierra.org.mx.

TABLA 4.I
Continuación

Nombre/ Caracterís- ticas	Propuestas alternativas			Propuestas institucionales	
	Uci Red/ CESDER	Universidad de la Montaña	Universidad de la Tierra	Universidades Interculturales	UNACH/ Facultad de ciencias
Mecanismos de vinculación	Alternancia educación- producción Comunidad educativa Apropiación palabra Situaciones aprendizaje	Trabajo comunitario	Trabajo común organizado	Taller vinculación comunidad	Servicio social Prácticas de campo
Maestros	Diversas experiencias de formación social y Universidades	Padres maristas y de diversas experiencias de formación	Diversas experiencias de formación social a nivel nacional e internacional	Profesores por oposición y tiempo compartido	Profesores por oposición y tiempo compartido
Uso de lenguas originarias	Como clases optativas	Como parte de los procesos de comunicación	Como parte de los procesos de comunicación	Como clases obligatorias	Como clases optativas
Uso de conocimien- tos locales	Si	Si	Si	Si	Ocasionalmente
Fuente: Elaboración propia a partir de diferentes documentos (Cesder, 2002, Casillas, y Santini, 2006, UNACH, 2011, www.unitierra.org.mx)					

nidades, grupos de mujeres y jóvenes, por las organizaciones sociales y productivas, por la capacidad que tengan las personas y grupos organizados para gestionar su propio conocimiento y convertirlos en proyectos de felicidad y vida buena, en argumentos, en herramientas para luchar por un lugar digno en una nación diferente” (Berlangua, comunicación personal). Esta afirmación coincide con la idea de que el pensamiento por tanto está distribuido, tal como propone Moll (1993) en sus estudios sobre las comunidades de migrantes latinos que llegan a vivir a los Estados Unidos de Norteamérica y que enfrentan una situación semejante de privación cultural al no ser reconocidas estas otras formas de construir conocimientos fuera del ámbito escolar.

En la Tabla 4.I podemos identificar las principales características de las propuestas de la UCI Red. En las figuras 4.1 y 4.2 se refleja su área de influencia en diversos países y en México.

El contexto rural e indígena en el que se desenvuelven las experiencias educativas que se analizan en la presente investigación vinculadas a la Universidad Indígena Campesina (UCI Red) favoreció sin lugar a dudas, evidenciar que los modelos educativos –construidos desde el centro– no respondían a los problemas, ni a las particularidades socioculturales de las regiones donde trabajan. Por tanto, se tuvieron que plantear algo diferente, que diera respuesta a esa riqueza cultural presente en cada acto social, productivo, en cada acto cotidiano que realizan los pobladores y grupos sociales de las comunidades.

Tabla 4.II
Características de las propuestas educativas vinculadas a la UCI Red

Organización Área de influencia	Población Objetivo	Principales acciones
CESDER- PRODES A.C. Sierra Norte de Puebla	Sujetos sociales beneficiarios directos e indirectos: <ul style="list-style-type: none"> • 4,738 niños. • 2,751 jóvenes. • 3,101 mujeres. • 1,840 jefes/jefas de unidades de producción. • 1,025 personas de la tercera edad. • 5,937 indígenas. • 1,686 integrantes de familias alfareras. • 4,634 adultos que participan en los procesos comunitarios. • 1,881 personas, población económicamente activa. • 12 comunidades con aproximadamente 10, 140 Ha. de ecosistema y agroecosistemas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecimiento de organizaciones sociales: CIC SSS, Capolihtic SSS, Alfareros. ✓ Diseño de modelos educativos: género, educación sexual y reproductiva, interculturalidad, derechos humanos y ciudadanía. ✓ Formación y capacitación de recursos humanos: preparatoria, escuela de técnicos y profesionistas campesinos. ✓ Procesos de formación y capacitación en comunidades de aprendizaje. ✓ Apoyo nutricional a la población infantil. ✓ Mejoramiento de la dieta familiar ✓ Salud familiar y comunitaria ✓ Mejoramiento de la vivienda y los servicios públicos comunitarios ✓ Microemprendimientos familiares ✓ Asistencia técnica para el reordenamiento del sistema productivo ✓ Apoyo a la producción alfarera ✓ Reforestación y protección al bosque ✓ Recuperación de recursos filogenéticos ✓ Fondo de créditos campesinos ✓ Promoción de redes de abasto comunitario. ✓ Impulso de actividades no agrícolas
Patronato Pro Educación Mexicano A.C. Chiapas	<ul style="list-style-type: none"> • 30 indígenas promotores de salud • 120 campesinos tseltales agrupados en una cooperativa de producción y comercialización de café orgánico • 100 jóvenes indígenas estudiando el bachillerato • 100 jóvenes indígenas estudiando secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programa de salud y nutrición comunitaria ✓ Capacitación y apoyo para la producción de café orgánico y productos alternativos ✓ Programa de formación de recursos humanos: secundaria, bachillerato ✓ Mejoramiento de la vivienda y los servicios públicos de las comunidades
CRIC Región Cauca Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • PEB administra 70 centros educativos, con 145 maestros que atienden a 3,489 niños indígenas. • Formación de más de 300 maestros indígenas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Programa de Educación Bilingüe primaria, secundaria ✓ Centros de Formación para Jóvenes y adultos ✓ Licenciatura de Etnoeducación en Pedagogía Comunitaria

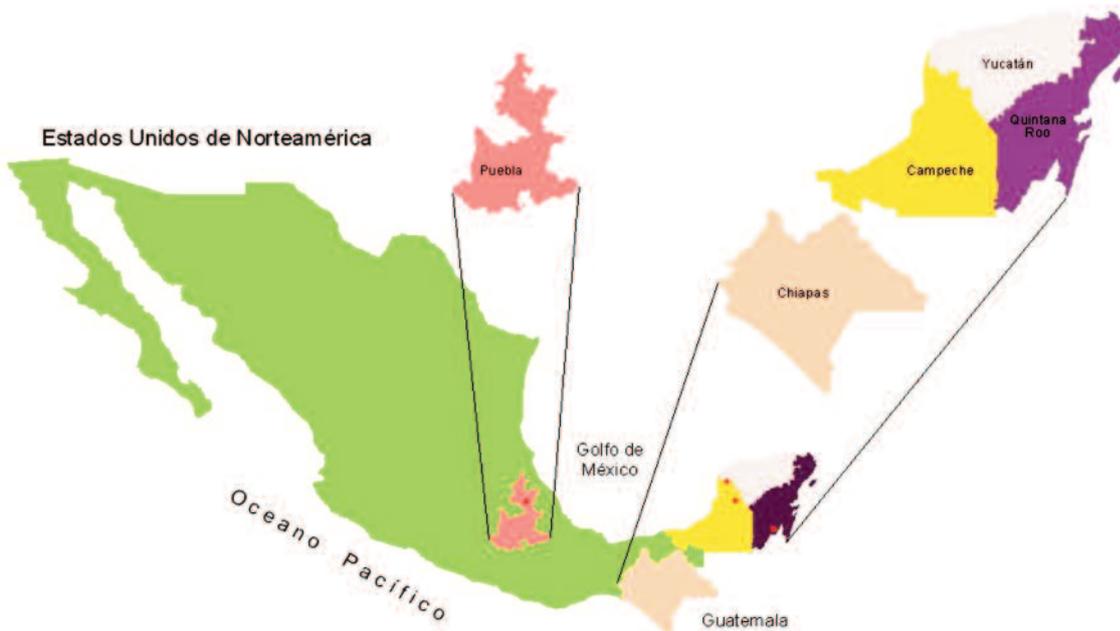
Fuente: Resumen ejecutivo UCI Red (1999). Documento fotocopiado (excepto CRIC en Bolaños y Ramos, 2004).

Los fundamentos de la Educación Popular desarrollada por Freire inspiraron el acercamiento de la UCI Red a lo cotidiano, a la realidad de los sujetos como eje central y a la necesidad

FIGURA 4.1
Mapa del área de influencia de las experiencias educativas de la UCI Red por países
(México, Guatemala y Colombia)



FIGURA 4.2
Mapa del área de influencia de las experiencias educativas de la UCI Red en México



de considerar a los estudiantes como sujetos activos en la formación. Pero también se han tomado referentes de la perspectiva histórico cultural y otras nuevas corrientes del pensamiento educativo, como las propuestas de Feuerstein (Feuerstein, Mayor, y Martínez, 1980 y Feuer-

stein, Rand, y Rynders, 1988) y Lipman (Splitter y Sharp, 1995) y otros importantes intelectuales que han contribuido a repensar la problemática educativa frente a la crisis. En la actualidad, el enfoque de las comunidades de aprendizaje se ha constituido en una aproximación que sirve como referente para otras experiencias educativas y de formación tanto formal como informal en México y América Latina. En el marco de la presente investigación se analizan dos experiencias concretas: El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) que es la experiencia en la cual se va construyendo la propuesta metodológica de las comunidades de aprendizaje y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAII del Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia, que surge como una propuesta independiente, pero que en el camino encuentra las similitudes teóricas y sobre todo éticas y políticas para la construcción de una nueva pedagogía comunitaria.

La comunidad de aprendizaje se entiende como un espacio de relaciones entre personas que comparten sentidos y significados de mundo de vida, reunidos a partir de intereses compartidos para resolver necesidades de aprendizaje que den lugar a una práctica intencionada de transformación de su realidad. A diferencia de los esquemas de enseñanza-aprendizaje se plantea atender inicialmente lo que requiere aprender un grupo frente a problemas y situaciones de su vida cotidiana y no lo que uno decide enseñar, es decir cambia a aprendizaje-enseñanza. La estrategia se construye creando en primera instancia una comunidad de interés, posteriormente una comunidad de aprendizaje y lo más importante una comunidad de vida (Berglanga, 2004).

4.1.1.1. El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural: CESDER (Puebla)

Para llegar al CESDER hay que viajar a la comunidad de alfareros de San Miguel y de ahí a la comunidad de Zautla, viaje que se realiza a través de autos que salen desde la carretera. Varias mujeres van hablando en nahuatl, y la música que lleva el chofer es de los grupos norteños que han proliferado por todo el país.

En Zautla se respira el ambiente rural característico de muchos pueblos en México. En el centro está la plaza con su kiosco e iglesia, alrededor de las calles se observa papel cortado de muchos colores posiblemente de la última fiesta del pueblo. Alrededor del parque las principales tiendas son de abarrotes y ropa. La tienda que se utiliza para hacer llamadas tiene de todo: comida, ropa, tornillos, alimento para gallinas, fertilizantes, juguetes y las cosas más variadas que se puedan encontrar.

En el pueblo se ven indicios claros de la migración: muchas mujeres, niños y adultos mayores y pocos jóvenes. Se observa que sobresalen ocasionalmente casas grandes hechas de block y ladrillo –seguramente construidas con las remesas que los migrantes en los Estados Unidos de Norteamérica envían a sus familias– que aparecen de la nada entre otras de techos de lámina y cartón con construcciones de madera. En la mayoría de las casas se escuchan las gallinas y algunos puercos y se puede ver la composición tradicional de las mismas con patios y huertos en la parte trasera con algunos frutales (duraznos y manzanas).

La escuela del CESDER se ubica en la parte alta de una ladera semidesértica, donde los salones se distribuyen en un edificio construido a lo largo de la ladera. Los dormitorios, el comedor y las áreas de apoyo escolar son otros edificios, además se cuenta con un patio y balcón desde donde se domina una bonita vista del valle.

Se percibe en los alrededores un ambiente semidesértico con un proceso de erosión y de deforestación de muchos años.

4.1.1.1.1. Antecedentes

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), es considerado a nivel nacional como una de las experiencias educativas más significativas y enriquecedoras desde el plano teóri-

co y metodológico para las zonas rurales e indígenas del país. Fundada hace más de 25 años, es actualmente un referente muy importante para diferentes propuestas educativas y de formación que se están implementando en otras regiones del país y América Latina.

El CESDER formalmente inicia sus actividades en agosto de 1982 a partir del interés de un maestro supervisor de zona, Gabriel Saloom, que, preocupado por la situación de la educación en la región, decide comenzar un proyecto educativo que trate de dar respuesta a la compleja problemática del territorio. De esta forma, selecciona una de las comunidades más aisladas y pobres del área, que no contaba con secundaria en ese momento y solicita el cambio de su plaza para este lugar. La región norte de Puebla se caracteriza por un proceso muy acelerado de pérdida cultural derivado de la migración de los jóvenes a las ciudades del centro del país y a los Estados Unidos de Norteamérica; de igual forma enfrenta problemas de erosión de suelos por su condición semi-desértica y por la transformación de los espacios naturales y productivos por el crecimiento urbano-rural mal organizado.

Uno de los planteamientos iniciales del CESDER parte de la idea “de cambiar la relación de los educandos con el saber, es decir, darles medios para que puedan cuestionar la realidad, descubrir junto con ellos los problemas de la comunidad y la región” o como lo refería Gabriel Saloom “implica fundamentalmente impulsar una escuela que no esté disociada de la vida” (Saloom, 1995).

Este enfoque se ubica en la tradición que prevaleció durante muchos años del reconocimiento y formación del maestro rural como un agente fundamental para la gestión del desarrollo en las comunidades más aisladas del país. En este sentido, el papel de los maestros no solamente tenía que ver propiamente con la educación de los niños, sino también con el mejoramiento de la comunidad a partir de la gestión de los servicios públicos, la promoción de la cultura y la mediación de los conflictos sociales que se presentaban al interior. Lamentablemente, al igual que en las zonas urbanas, esta actitud y valor del ser maestro se ha ido perdiendo al paso de la burocratización de los procesos magisteriales, los mecanismos de cooptación y corrupción de los sindicatos, la desvalorización del papel del maestro en la sociedad y de la transformación del trabajo del maestro en un oficio más, desprovisto de emoción y compromiso social. En este sentido, la propuesta inicial pretende recuperar el papel dinámico que jugaba el maestro y la escuela en general en el contexto de las comunidades rurales e indígenas.

El proyecto inicia como una Telesecundaria que empieza a tomar forma como proyecto alternativo en San Andrés Yahuitlapan, comunidad indígena náhuatl, localizada en la zona norte del estado de Puebla. Posteriormente, al conseguir un terreno, se plantea el establecimiento de un albergue y una granja ecológica integrada. Es importante señalar que a partir de la preocupación por la situación de pobreza de la gente y el predominio de técnicas agrícolas de subsistencia, existe una atención especial por lo productivo. De igual forma, la incorporación de tecnologías ecológicas, coincide con la consolidación del movimiento ecologista durante principios de la década de los 80 y el auge de las ecotecnias⁴ para la producción.

De esta forma, de manera paralela al proceso educativo, se implementan actividades de producción agrícola y ganadera como el cuidado de puercos, gallinas, huertos, hortalizas, que son actividades fundamentales que sirven para la autosubsistencia de las familias y las comunidades de la región.

Para el cumplimiento de sus finalidades y la consolidación del proyecto se obtienen apoyos de particulares, de empresarios, de fundaciones nacionales y extranjeras, de los gobiernos estatal y federal, pero sobre todo de las mismas comunidades campesinas y los y las jóvenes que partici-

⁴ Las ecotecnias más importantes en ese periodo eran: las letrinas aboneras secas, los biodigestores, los sistemas de captación de aguas, los calentadores solares y en general las prácticas agroecológicas como las compostas, el uso de leguminosas fijadoras de nitrógeno en el suelo y las técnicas para la conservación del suelo y agua en las parcelas.

pan en los programas de la institución organizados a partir de su incorporación como comunidades educativas⁵.

En 1984, se crea la preparatoria con el objetivo de formar Promotores del Desarrollo Comunitario que funcionaba como sistema abierto para facilitar la participación de los jóvenes en las actividades productivas, es decir, había concentraciones de una semana cada mes para que los chicos pudieran seguir participando en las actividades familiares y comunitarias. Hacia 1986 se adquiere el predio denominado “La Cañada” y se logra el establecimiento del Programa de Promoción del Desarrollo Comunitario”, a través del cual se vinculan los estudiantes a las comunidades.

En el 86 se adquiere “La Cañada” y en el 87 Capolihtic y la preparatoria, entonces obtiene el registro de la Universidad Autónoma de Puebla, creándose la micro región de la telesecundaria que funciona como albergue comunitario, la gente pedía una telesecundaria como la de San Andrés, no como las otras... (Entrevista a coordinadores, 2003).

Con la adquisición del predio de Capolihtic, se generan las condiciones para establecer finalmente un bachillerato que funcionaba también como albergue para la formación de promotores comunitarios. El acondicionamiento del albergue va a jugar un papel importante no sólo para asegurar la estancia de los alumnos durante las sesiones de formación, sino también para crear un espacio de convivencia y aprendizaje a través de la construcción de lo que a la postre se denominaría “comunidad educativa”.

Distintas experiencias educativas en contextos rurales e indígenas – al igual que el CESDER– han planteado la importancia de planear y construir condiciones efectivas para una convivencia más positiva de los participantes en los procesos de formación. Una convivencia por supuesto que va más allá del espacio del salón de clases, o limitada a los espacios de convivencia extraescolar: es más bien una convivencia con intencionalidad para el aprendizaje colaborativo, que sirve para crear comunidad educativa.

Las actividades educativas que se circunscriben al espacio escolar o a los tiempos establecidos para el aprendizaje en los programas de formación convencionales quedan limitadas al no posibilitar formas colaborativas de revisión, análisis y aplicación en contextos socioculturales reales y más específicos. Los trabajos por equipos que comúnmente se organizan en las escuelas y universidades, generalmente terminan en formas de distribución de la tarea en el seno del grupo y en la suma de los esfuerzos aislados al presentar el resultado final.

En 1989 se inicia en el CESDER, la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural y se articula el proceso de formación de jóvenes hijos de campesinos e indígenas que se incorporan a trabajar como maestros en las secundarias que empezaban a demandar la población y que empezaron a operar con el modelo inicial propuesto por Gabriel Saloom en la primera Secundaria que se establece en San Andrés.

La consolidación y crecimiento del proyecto continúa de manera sostenida y se elabora el modelo educativo: “Construcción de situaciones educativas para la educación rural” (CESDER, 1999) y se organizan foros, seminarios que van enriqueciendo poco a poco la propuesta educativa.

Hacia 1994 el proyecto se reestructura en cuatro instituciones con tareas especializadas:

- la Central de Servicios Agropecuarios de Zautla,
- la Higuera, programa de apoyo a la mujer campesina;
- la Escuela de Técnicos y Profesionales Campesinos; y
- las Escuelas de Formación para el Trabajo.

⁵ Vivir en comunidad educativa en el CESDER, plantea reproducir formas de organización social de la región, basadas en tradiciones indígenas de toma de decisiones como la asamblea o el consejo y de colaboración y apoyo solidario entre las familias como el tequio. Así, se integran comisiones que comparten la responsabilidad de la limpieza, la elaboración y producción de los alimentos para la totalidad de los y las estudiantes y maestros, el mantenimiento de los albergues y aulas y áreas productivas en general para el funcionamiento de la escuela.

Hacia finales de la década de los noventa se inicia un proceso de evaluación y de construcción de un Plan Indicativo para el Desarrollo Regional. Derivado de la evaluación finalmente se plantea una nueva reestructuración quedando organizado de la siguiente manera:

- a) Programa de Desarrollo Regional
- b) Programa de Formación de Recursos Humanos

Con áreas de intervención en:

- a) Organización comunitaria y ciudadanía
- b) Producción agropecuaria
- c) Medio ambiente
- d) Impulso de iniciativas económicas
- e) Bienestar familiar y comunitario
- f) Educación formal
- g) Educación comunitaria

Esta trayectoria de ir construyendo una propuesta educativa alternativa ha merecido varios premios y reconocimientos nacionales e internacionales por su labor de formación de recursos humanos y por las acciones que se han implementado desde el proyecto educativo para el mejoramiento de la situación de vida de la población en la región.⁶

En la etapa actual, el CESDER, junto con otras organizaciones, académicos y personas vinculadas a experiencias educativas y de formación en varios países, están discutiendo y construyendo las bases teóricas y metodológicas de lo que denominan “Comunidades de aprendizaje” que busca pasar a una nueva etapa en los procesos educativos al intentar superar la definición y construcción externa de los sujetos sobre los contenidos de formación y plantear la definición del sujeto desde su mundo de vida, todo ello enmarcado en una perspectiva centrada en la construcción del sujeto, de hacer-nos sujetos, sujetos rebeldes (Berlangua, 2004).

4.1.1.1.2. Elementos de contexto

El CESDER se localiza en la cabecera municipal de Zautla, que junto con el municipio de Ixtacamaxtitlán en las estribaciones de la Sierra Norte de Puebla en la zona náhuatl, al centro sur del país, conforman su principal área de influencia (Ver figura 4.3). La región se caracteriza por ser una zona agrícola deficitaria y como ya mencionamos con procesos muy dinámicos de migración y con una situación de deterioro de sus recursos naturales muy fuerte, principalmente por la deforestación, el cambio de uso de suelo y la erosión de suelos. La mayoría de la producción agrícola (maíz, frijol, haba, cebada, trigo, arvejo, papa, ajo y durazno) se destina para el autoconsumo o para la comercialización en la red de mercados locales de la región.

El territorio del municipio de Zautla presenta un relieve bastante montañoso e irregular, exceptuando al extremo oriente donde existe una topografía plana. La orografía del municipio está conformada por varias sierras y cerros aislados, así como por valles intermontañas determinando continuos ascensos y descensos.

La mayor parte del municipio está cubierta por bosques de pino y asociaciones de pino-encino destacando especies arbóreas como el: pino colorado, pino lacio, encino quebrado, ocote, oyamel y sollate, acompañados en ocasiones por vegetación secundaria arbustiva. Se explotan los bosques de madera de algunas de esas especies para la construcción.

Predomina el grupo étnico náhuatl. Según el censo de población de 2005 del INEGI, el municipio cuenta con 18,567 habitantes, de los cuales 8,790 son hombres y 9,777 mujeres. Del total de

⁶ Por mencionar algunos: Premio Nacional de Solidaridad, Fondo de Coinversión Social, Experiencias educativas de la Fundación Cultural SNTE, Premio Escuela, familia y sociedad, Premio Nacional de Educación de Ediciones Castillo, representación de la experiencia en el VI Japan-OCDE *Seminar on Schooling for Tomorrow*, selección en la Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” por la Fundación Kellogs, representación del Plan Indicativo para el Desarrollo Regional como Proyectos Expo en la categoría *Projects Around the World* en la Expo Universal 2000 de Hannover, Alemania (CESDER, 2008).

la población 7,575 hablan el español y alguna lengua indígena, es decir, aproximadamente el 41%.

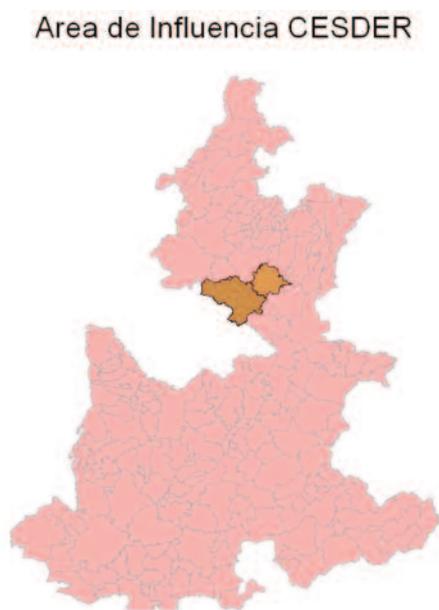
De acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda 2000, la población ocupada por sector se distribuye de la siguiente manera: 5,306 se ubican en el sector primario de la economía, representando el 70% de la economía orientada a actividades como la agricultura, ganadería, caza y pesca (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008).

El municipio es productor de una variedad de granos como maíz, frijol, haba, trigo y avena; en hortalizas se cultiva el ajo, la papa; en forrajes, alfalfa y cebada. Dentro de la actividad pecuaria se crían ganado bovino-carne, leche y bravo, porcino, caprino, ovino, incluyendo otras especies como asnal y mular. Además se cuenta con ganaderías de toros de lidia.

El sector secundario está compuesto por la minería, extracción de petróleo y gas, industria manufacturera, electricidad, agua y construcción, representa el 13% de la población ocupada por sector. Cabe mencionar que en este municipio sus principales industrias manufactureras se dedican a la fabricación de muebles de madera, como la fábrica Acolhuat (Solidaridad) y otros talleres menores que realizan la actividad.

Finalmente, el sector terciario está compuesto por comercio, transporte y comunicaciones, servicios financieros, de administración pública y defensa, comunales y sociales, profesionales y técnicos, restaurantes, hoteles, personal de mantenimiento y otros y representa el 15% de la ocupación por sector. Destaca el sector turístico, que por las características naturales del municipio incluye actividades tales como el turismo de aventura y ecoturismo.

FIGURA 4.3
Mapa del Estado de Puebla y del área de influencia del CESDER



El 90% de la población del municipio realiza actividades agropecuarias y artesanales en condiciones difíciles dadas las características topográficas de la región, compuestas por cañadas y serranías. La lluvia se concentra en tres meses alcanzando apenas los 683 mm en promedio al año, con periodos largos de sequías y heladas frecuentes.

4.1.1.1.3. Actividades socialmente significativas

Las actividades de los y las jóvenes en sus comunidades están referidas principalmente a su participación en las diferentes actividades productivas y familiares en las que se involucran fuera

de su estancia en el CESDER, que es de una semana por mes, más las cuatro semanas que participan en el verano.

Durante su estancia, los estudiantes colaboran organizados en grupos de faena en diferentes actividades dentro de la escuela que tienen que ver con lo que denominan comunidad educativa y que permite dar alimentos a la totalidad de personas que conviven –maestros y estudiantes– en la escuela, y el mantenimiento de las áreas productivas y de las instalaciones (letrinas aboneras secas, compostas, dormitorios, aulas, biblioteca y espacios administrativos). De esta forma, apoyan en la limpieza y preparación de los alimentos, lavado de los trastes, limpieza de las áreas de uso compartido, mantenimiento de viveros e invernaderos y áreas agrícolas, apoyo para la construcción de nuevos espacios y otras que permiten el funcionamiento del centro.

FIGURA 4.4
Estudiantes de la licenciatura en planeación del desarrollo del CESDER



Fuente: Archivo CESDER

La mayoría de las familias se dedican a actividades agrícolas y pecuarias de subsistencia, con problemas importantes de descapitalización y en condiciones de producción adversas, por lo que la mano de obra se convierte en un bien preciado, de tal forma que la totalidad de la familia debe incorporarse en las distintas actividades que aseguren la supervivencia económica y alimentaria.

A veces trabajo en el campo... si no hay trabajo... a veces llega un camión por personas para cortar brócoli. (Diego, estudiante del segundo semestre del Cesder).

La siembra de antes era el café, después de la baja, acabó con todo y ahora es el maíz y un poco de frijol. Los jóvenes emigran mucho a Estados Unidos, Coatzacoalcos. (Flor, relatoría comunidades de aprendizaje).

La mayoría de los sistemas de producción se encuentran en una situación deficitaria productiva y económica, teniendo la venta de su fuerza de trabajo fuera de la región como una estrategia

central, no sólo para completar el ciclo de subsistencia sino para mantener las condiciones de producción.

Otra actividad importante es la producción de artesanías que complementa los ingresos familiares o en muchos casos es la base de la economía familiar, sustituyendo la producción agrícola.

Se elabora una gran diversidad de artesanías de barro, tejidos, plantas y otras técnicas que se han ido incorporando a las tradicionales (figura 4.5).

La artesanía es nuestra base... hay grupos de artesanas... los hombres también la trabajan pero las mujeres se organizan más... La palma, la teñimos con anilina... hay sintéticas y natural, pero la natural es muy cara... no siempre agarra. Es un gran trabajo... no toda la palma sirve y solo una parte... todo es tejido, nada está cosido. (Berenice de Huatlatlauaca, estudiante del segundo semestre del CESDER, relatoría comunidad de aprendizaje).

FIGURA 4.5
Artesanías de barro de la región



Fuente: Archivo CESDER

Así, los jóvenes participan de forma permanente en las diferentes labores agrícolas, en el cuidado de los animales y, cuando es necesario en su contratación como jornaleros fuera de la ciudad para trabajar como peones en la construcción o en cualquier trabajo provisional que se pueda obtener en la región. Las mujeres participan en la elaboración de la comida, el cuidado de los animales y el aseo general de las casas, así como en el cuidado de los hermanos menores y en la costura de la ropa para mantenerla en buenas condiciones. Cuando es temporada de frutas ayudan a elaborar conservas y mermeladas, ya sea para vender o para reserva durante el año para la familia. Los domingos generalmente son días de plaza en los que se hacen las compras y se pasea por el parque central. Un tiempo importante se dedica a las actividades religiosas, que implica ir a misa, apoyar en el catecismo de los niños y cuando es fiesta involucrarse en alguna actividad mayor para la preparación de los arreglos, la comida, la música, las danzas o la organización de los paseos a los santos por la comunidad.

Tlaola es muy pequeño, hay dos ríos que cruzan el pueblo, tienen servicios, los tianguis el día martes, la feria del 13 al 18 de agosto y la organizan los mayordomos a la Asunción de los Ángeles, y cada mayordomo da de comer diario a toda la gente, se van rotando. Xochisones, desde que piden a la jovencita, para que crezca la milpa, para diferentes tipos de música, actualmente es xochipitzahua, consta de 6 sones, sones y 12 sones, si quiere bailar seis se dan seis vueltas, se baila en rueda y con flores en la mano, las danzas tejones, charros, huehues, pastores, se festeja Todos Santos y las fiestas de diciembre. En las fiestas de Todos los Santos, la comida tradicional es el mole con tamales rodados, con pipián, flores de frijol, quelites de diferentes formas, se come la hoja de frijol, quelites guías de espino-sol, verdolagas, cinco quelites. (Lucía, relatoría comunidad de aprendizaje).

Las familias que han logrado establecer algún pequeño comercio incorporan a los jóvenes en las actividades para su funcionamiento: “La plaza que tenemos nos ayuda, unos venden nieve... nosotros vendemos pollo asado.” (Berenice, estudiante segundo semestre, relatoría comunidad de aprendizaje).

En las comunidades de la región se da un proceso de recomposición de la identidad cultural campesina e indígena en condiciones desventajosas para lo propio y de conflicto ante el avasallamiento de referentes urbanos, proceso que supone la pérdida de elementos de la cultura propia (pobreza cultural) y la transformación de referentes de socialización y de expectativas de vida, en una situación de tensiones en las relaciones interpersonales y comunitarias y con ausencia de liderazgos y procesos colectivos que dinamicen la recomposición de la identidad desde la valoración de lo propio.

Se perdió una danza de los Santiagos porque los chavos que participaban en ella se fueron a México, el señor caporal que tocaba la flauta o tambor ya se murió y nadie se interesó en rescatar esto, la danza de “Los negritos” también se perdió porque a los jóvenes les da pena, llegando al bachillerato. El huapango y xochipitzahua son los bailes tradicionales, actualmente está perdiendo fuerza el xochipitzahuac. (Lucio, relatoría comunidad de aprendizaje).

Hay un proceso acelerado de apertura de una sociedad y economía local más o menos cerrada transformándose en una economía articulada mediante la migración masiva de fuerza de trabajo y la incorporación de la economía local a circuitos comerciales mediante la demanda de productos, generándose en este proceso una profunda transformación de las estructuras y mecanismos de relación sociales y de las pautas culturales de referentes de vida buena.

Una parte importante de las actividades que realizan los jóvenes es la participación directa en diferentes proyectos con niños, otros jóvenes, mujeres o adultos mayores, o con las organizaciones sociales y productivas de sus comunidades. Como se señaló anteriormente, la totalidad de los estudiantes deben estar vinculados a algún proyecto o actividad en su comunidad o con algún grupo social.

Laura, estudiante del segundo semestre, señala al respecto: “Doy talleres a mujeres sobre violencia intrafamiliar. Cuido a mis tres hijos, mi esposo se fue de *mojado*⁷ a EU desde hace 6 años, no sabemos nada de él, no manda dinero, también hago política, fui vocal en mi municipio, ayudo a sembrar y estudio la licenciatura”.

En el Plan Indicativo se hace una caracterización de los sujetos de la región de la siguiente forma:

A) *Grupo doméstico campesino* pauperizado y en situación de transformación de relaciones, patrones culturales y expectativas de vida en el individuo, el grupo doméstico campesino, la comunidad; B) *Productor* con existencia cotidiana marcada por la sobreexplotación y la desesperación de no poder resolver la existencia material de su familia; C) *Mujer* con condiciones cotidianas de sobrecarga de trabajo y desesperación por no poder resolver la existencia material de su familia; D) *Joven*, protagonista del éxodo rural; E) *Niños*, población más vulnerable; F) *Indígenas* en situación de negar su identidad como estrategia de sobrevivencia; G) *Artesanos* atrapados en un circuito económico de exacción; H) *Migrantes* que establecen relaciones de trabajo en condición de desventaja social y cultural.

Esta caracterización nos habla de la complejidad que viven cotidianamente los jóvenes, marcada por un contexto de sobrevivencia y negación cultural.

4.1.1.1.4. Proyecto educativo

*No se concibe una escuela que no sea significativa para la comunidad,
que no esté vinculada con ella, que no sea promotora del desarrollo.*
Gabriel Saloom (1995, p. 17)

⁷ Término asignado a las personas que cruzan la frontera de México a los Estados Unidos de Norteamérica de forma ilegal cuyo origen se atribuye a que una parte importante de los migrantes tenían que cruzar nadando el Río Bravo, frontera natural entre México y USA.

La meta fundamental de la escuela rural es enseñar todas aquellas cosas mediante las cuales la vida rural puede transformarse, es decir, enseñar a mejorar las condiciones de los hogares y la vida que las familias llevan dentro de ellos, a mejorar la alimentación y el vestido, a mejorar la salud personal, doméstica y comunal, a mejorar los métodos de trabajo, a recrear a la gente y crear la vida social.
Rafael Ramírez (En Saloom, 1995, p. 2)

Cuando uno llega al CESDER, inmediatamente reconoce que se encuentra en un proyecto educativo diferente a las formas convencionales de educar. Enclavado en la sierra Norte de Puebla, en las afueras de la comunidad de Zautla inician desde el amanecer sus actividades de formación. Cuando visitamos esta experiencia, nos tocó ver como muy temprano por la mañana un grupo de jóvenes –hombres y mujeres– hacían sus faenas, que consistían en cavar un hoyo a lo largo de la ladera para conectar una línea de agua hacia uno de los albergues que funcionan como dormitorios (figura 4.6). Otro grupo de estudiantes apoyaba en la cocina para tener listos los alimentos de todos, lo que incluía preparar el desayuno y dejar limpia la cocina para el siguiente grupo de la tarde y noche. Al mediodía se realizó una asamblea general donde estaba la mayoría discutiendo sobre los avances del semestre y algunos problemas de convivencia registrados recientemente en los albergues. La asamblea era dirigida completamente por los estudiantes. En los salones, los debates, el trabajo psicocorporal, el trabajo colaborativo, las dinámicas de aprendizaje constituyen la forma en cómo se abordaban de forma privilegiada los temas, aunque también había espacios de trabajo expositivo tradicional. Durante la visita nos tocó ver estudiantes de las comunidades cercanas al CESDER es decir, de la Sierra Norte de Puebla, pero también de Chiapas, Oaxaca, Estado de México, Veracruz, Zacatecas y otros estados de la República Mexicana que llegaban para participar en la semana de concentración de ese mes.

FIGURA 4.6
Estudiantes haciendo una zanja en la escuela (comunidad educativa)



Fuente: Villalobos, F.J. visita de campo

La vista desde la biblioteca hacia la sierra es imponente, a lo lejos se puede mirar la torre de la iglesia de la comunidad de Zautla, el frío cala conforme llega la noche, pero el recibimiento de los

y las estudiantes ayuda a no sentirlo. Por la noche nos invitan a bailar, aceptamos y rápidamente se organizan nuevamente repartiendo tareas para conseguir el equipo de sonido y la música para aprovechar el espacio del comedor, que se improvisa como pista de baile. Entendemos entonces que estamos en algo distinto, en lo que llaman comunidad de aprendizaje o, en términos más trascendentales comunidad de vida.

La Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural implementada por el CESDER está dirigida a campesinos de escasos recursos, campesinos que incluyen población indígena. De acuerdo con el Censo de Población de 2005 (INEGI) “solo” el 23,9% de la población se reconoce como indígena, pero los modos de vida, de producción, de organización, las tradiciones y costumbres están fuertemente influidos por la cultura nahuatl y en el caso de Huehuetla por la cultura totonaca. Sólo en dos municipios, Cuetzalan con un 72,3% de población náhuatl y Huehuetla con un 90,5% de población totonaca, la raigambre indígena se manifiesta de forma más evidente y homogénea, marcando la vida cotidiana; en el resto de los municipios hay un fuerte proceso de deterioro de la identidad cultural india (Plan Indicativo de Desarrollo Regional-Cesder, 1998).

Para el año 2008, el esfuerzo de formación se había traducido en:

- 8 generaciones de secundaria para campesinos, con cerca de 250 egresados
- 12 generaciones de secundaria bilingüe intercultural; 216 jóvenes egresados
- 18 generaciones de preparatoria; 618 jóvenes en tres sedes
- 17 generaciones de profesionistas campesinos; 121 jóvenes participando
- 209 profesionistas campesinos egresados (CESDER, 2008)

De los egresados de la Licenciatura, aproximadamente el 65% son mestizos y el 35% indígenas, siendo en su mayoría alumnos de origen náhuatl y de origen totonaca de la región, pero también tzeltales, tzotziles, de Chiapas, mixes y zapotecas de Oaxaca y otras culturas del país.

De forma cotidiana, la educación comunitaria incluye organizar talleres, cursos, conferencias, seminarios, obras de teatro, diplomados, encuentros campesinos, etcétera, en los que participan hombres y mujeres de la región en temas como:

- Producción agrícola y pecuaria
- Manejo forestal
- Manejo de recursos naturales y permacultura
- Gestión financiera y empresarial
- Salud familiar y comunitaria, sexual y reproductiva
- Técnicas de gestión ambiental
- Desarrollo infantil

El espacio educativo aparece como un centro que dinamiza las relaciones entre los diferentes actores locales e institucionales de la región para la reflexión, el debate y la acción en torno a la problemática para el mejoramiento de su situación de vida.

El modelo educativo plantea de manera específica la necesidad de una educación adecuada y de calidad para el medio rural, que sea factor de desarrollo autónomo orientado por principios de equidad, sustentabilidad, interculturalidad y eticidad. Sus objetivos se centran en buscar el desarrollo de competencias efectivas para la inserción de los educandos en el mundo productivo, la construcción de nuevas relaciones con su realidad en términos de transformación de sus condiciones de vida propias y de los suyos, y la construcción del sentido de pertenencia y la identidad individual, grupal y comunitaria que fortalezca su dignidad humana (CESDER, 1999).

Su quehacer impulsa procesos de desarrollo sostenidos a partir de acciones colectivas, promovidas en organizaciones locales comunitarias por recursos humanos de las mismas comunidades. Se concibe el desarrollo como un proceso de largo plazo que se funda en el fortalecimiento de la capacidad grupal para definir y trabajar en torno a “*proyectos colectivos de felicidad*” que propongan el logro de una vida digna para los individuos, las familias y las comunidades (CESDER, 2008).

Rosa Govea, directora de la Licenciatura, señala:

Nuestro quehacer histórico ha sido la educación a nivel rural, siempre pensando la educación que sea una actividad para el *aquí* y el *ahora*, no estudiar en este caso la secundaria para pasar a la preparatoria; la preparatoria para la licenciatura, etcétera, sino pensando pues en que el estudiar para los jóvenes, los niños y las niñas tuvieran una actividad inmediata.

El aprendizaje se plantea como algo dinámico que interactúa permanentemente con la realidad, con la que se confronta para su transformación, para la conformación de un sujeto crítico, un sujeto colectivo y participativo.

El CESDER se define como:

- Un sistema de educación rural que articula diferentes modalidades educativas con el propósito de responder a las necesidades de la zona, y que se organiza desde la idea de participación y respeto a la identidad cultural propia de la región.
- Un complejo regional promotor del desarrollo de las comunidades, a través del establecimiento de relaciones de diálogo, apoyo y asesoría entre las comunidades, núcleos organizados de campesinos y los promotores del Centro.
- Una estructura organizativa que facilita los procesos de investigación participativa, experimentación de alternativas de producción y de tecnologías apropiadas, recuperación de la historia y la cultura regionales y caracterización de los procesos y estructuras sociales y económicas de la región, con la finalidad de apoyar y asesorar a los campesinos en su lucha por una vida mejor.
- Una estructura educativa flexible para la calificación de técnicos y profesionistas en promoción del desarrollo, en el manejo de procesos productivos agropecuarios, y funcionando como centro de capacitación para los productores/as de la región.

El proyecto educativo se plantea “ser del campo y para el campo, ubicándose en el medio rural, allí donde se van a producir y aplicar los conocimientos: proponiéndose procesos educativos que lleguen verdaderamente a los campesinos pobres, jóvenes y adultos, no a los agricultores en abstracto, categoría en la que caben todos los tipos de productores” y para responder a las cambiantes necesidades de recursos humanos en un proceso de desarrollo (Cesder, 1999).

FIGURA 4.7
Recuperación de prácticas tradicionales y productivas comunidades de la región



Fuente: Archivo CESDER

La Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural forma parte de este empeño, entendida como un proyecto específico de formación para responder a necesidades regionales.

En el perfil de ingreso se exige como condición para ingresar en la licenciatura:

- Tener estudios completos de preparatoria, bachillerato o equivalente.
- Ser campesino de escasos recursos económicos.
- Estar vinculado a un proyecto de acción con una comunidad campesina, en la línea de promoción del desarrollo, colaborando en una dependencia gubernamental, organización no gubernamental y organización social.
- Tener vocación de trabajo y de compromiso con comunidades rurales.

(Plan de Estudios)

Una de las características es que son compañeros estudiantes jóvenes o algunas veces también algunos ya adultos que son de escasos recursos y son de familias campesinas o indígenas que ven en la escuela o en el centro una opción de seguirse formando. (Feliciano, director del CESDER).

Un rasgo distintivo es el requisito de que el estudiante esté vinculado a un proyecto de acción con un actor local, lo cual favorece su articulación permanente durante todo el proceso de formación, no sólo con la realidad, sino y sobre todo con un sujeto colectivo con quien se podrá co-construir.

Aquí es una escuela semi escolarizada dónde venimos y recibimos conocimientos y una de las tareas que marca la licenciatura es trabajar con los grupos como comentaba yo, entonces todos los conocimientos que nos dan aquí yo en mi caso los estoy aplicando yo cada vez que vengo el CESDER adquiero nuevos conocimientos y estos los aplico diariamente durante el mes de mi comunidad y con el grupo e igual con mi familia. (Juan Carlos, octavo semestre de la licenciatura).

Tras la presentación de la clase de Desarrollo Humano, impartida por Elia A. (profesionista que labora en la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México), la asesora les preguntó que querían aprender en esa clase, proponiendo los estudiantes los siguientes temas: asertividad, libertad de decir las cosas, confianza, creatividad, comunicación, compromiso personal para luego hacerlo con las y los demás. A ello la facilitadora (Elia) añadió que también sería importante ver la autorrealización, el vivir plenamente que tiene que ver con el cubrir las necesidades de Maslow.

Pues aquí [la metodología] es muy buena porque igual las plenarias al final nos retroalimentamos. Vemos diferentes aspectos de los grupos, qué aprendizajes tuvieron... nos vamos dando cuenta de varios aprendizajes que va teniendo cada persona y grupo... La metodología es muy buena la de acá porque en la escuela tradicional bueno ya sales y pues ya al mes ni siquiera hay una evaluación, tu evaluación solo es el examen y ya sin que nos den como esa parte... (Aida, estudiante de sexto semestre).

La parte de infraestructura, lo que es el bambú y esa experiencia sí me gusto... que fue ayer, las construcciones con bambú como poder sustituir la madera y todo eso... el concreto ¿no? A lo mejor si lo hace uno, como dijeron ellos [se refiere a quienes coordinan el proyecto visitado] con ferrocemento... eso es lo que me gustó mucho ya de ver construcciones con eso... es como ver el resultado porque si no más te lo cuentan o te lo pasan con una presentación y eso... pero ya cuando lo ves y es palpable eso es lo que te anima mucho... (Aida, estudiante de sexto semestre).

En resumen, la Licenciatura se propone la formación de profesionistas campesinos de las comunidades que respondan a las exigencias y necesidades de la región, que se formen y maduren como personas y como técnicos, adquiriendo una conciencia de arraigo y de compromiso con los suyos: su familia, las comunidades, la región. Es el reto de una educación adecuada, apegada a las necesidades diarias de los campesinos y a las exigencias de un desarrollo rural desde condiciones de extrema pobreza (Domínguez, Ramiro, y Márquez, 2004).

De esta forma, los jóvenes se vinculan en la región con diferentes proyectos, actividades y grupos sociales promoviendo acciones para la constitución de microempresas, bancos comunitarios,

FIGURA 4.8
Estudiantes CESDER haciendo trabajo comunitario



Fuente: Archivo CESDER

proyectos productivos, escuelas, grupos comunitarios, etcétera, consolidando un modelo educativo y de formación en la práctica concreta así como la realización de espacios de reflexión y análisis de las experiencias que van enfrentando en el proceso mismo de vinculación.

Como resultado de esta experiencia educativa, se ha logrado contener el avance excesivo del uso de fertilizantes y pesticidas y se ha implementado paulatinamente el uso de urea combinada con abonos orgánicos y el control del suelo, así como la reforestación y el establecimiento de hortalizas orgánicas. Su logro más importante es en el ámbito educativo, al posibilitar implementar desde la formación de los jóvenes proyectos educativos para las diferentes secundarias y preparatorias de la región donde se incorporan a trabajar la mayoría de los egresados de la licenciatura.

Los retos más importantes que se identifican en el CESDER para ser atendidos en el contexto del proyecto educativo son:

- a) El incremento de los procesos de migración hacia los Estados Unidos de Norteamérica.
- b) La creación de nuevas oportunidades de formación superior a partir del establecimiento y ampliación de las Universidades que ofrecen formación a nivel superior y técnico superior, que aun siendo opciones de formación, no responden a las necesidades de la región.
- c) El financiamiento sostenido de las actividades educativas y de desarrollo.
- d) La aceptación de estudiantes de otras regiones del país, que dificulta operativizar las estrategias de vinculación con la realidad y el seguimiento de las actividades en sus respectivas comunidades.

En este contexto, y en continuidad con la consolidación del modelo de comunidades de aprendizaje, actualmente se está planteando trabajar en la formación de adultos y jóvenes directamente en sus comunidades formando grupos de aprendizaje que respondan a problemáticas específicas de formación.

En diferentes sesiones en los discursos de los asesores éstos mencionaron palabras o afirmaciones clave en que hablan mucho de lo que quiere transmitirse a los jóvenes que participan en los cursos de la licenciatura. Por ejemplo:

- Dar prioridad a la participación de los actores
- Partir de las necesidades de la gente

FIGURA 4.9
Construyendo comunidades de aprendizaje en la región



Fuente: Archivo CESDER

- Pasar del modelo desarrollista al de vida buena
- Rescate de la identidad
- Fortalecer nuestra persona para acompañar procesos
- Vida en comunidad
- Diálogo de saberes
- Transformación de la realidad
- Compromiso con las diferentes realidades

En la materia de gestión de conocimientos sobre la realidad ves cosas que sí nos enseñaban en la primaria por ejemplo revisas las historias, pero fueron muy cortas, aquí revisas cómo consideras que eres un sujeto así como humano o... si eres un objeto, cómo te ves tú y entonces te hace repensar... Ese tipo de cosas me han ayudado a fortalecer... generar más expectativas... eso de ver una utopía que tú puedas alcanzar... casi todas las materias me han dado muchas esperanzas ante lo malo que en la actualidad vivimos que cada vez va empeorando... Si tú ves que está empeorando este mundo o tu comunidad ¿qué es lo que estás haciendo tú? ¿No? (Tomás, estudiante de octavo semestre).

4.1.1.1.5. Estrategias de vinculación de los procesos educativos con la realidad

A lo largo de su historia como propuesta educativa, el CESDER, ha logrado ir formando una base fundamental de relaciones sociales, institucionales y de actividades que facilitan los mecanismos de vinculación entre los procesos educativos y el contexto. Al tener que estar relacionados directamente con algún grupo social o proyecto, los estudiantes ponen a prueba de manera permanente los temas que van abordando en las diferentes sesiones de reflexión y análisis teórico conceptual. De esta forma, se implementan proyectos que tienen que ver con los derechos de las mujeres, el alcoholismo, la basura, la erosión de suelos, la migración, etcétera. Temas que están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes y que conforman el universo de problemas reales de la región y sus comunidades.

Ricardo G., estudiante de segundo grado, señala:

Hay buenas escuelas, pero no me llaman la atención [... sí es importante la información que se da en ellas] pero no como aquí (refiriéndose al CESDER), aquí trabajo con la gente, siento que voy a hacer más, quiero ayudar a la gente, y aquí siento que sí lo voy a hacer.

Es muy importante señalar que para poder ingresar en la Licenciatura que se ofrece en el CES-
DER es condición necesaria estar reconocido y respaldado por una organización comunitaria de
la región (ya sea un grupo de mujeres, artesanas, productores de café, jornaleros, campesinos
organizados, la organización de la sociedad civil, etcétera). No es suficiente el interés por seguir
estudiando, es parte del proceso de construcción del compromiso con la comunidad para regresar.
Esta circunstancia facilita de igual forma el acompañamiento de la comunidad a lo largo de la for-
mación del estudiante.

Otra característica particular del proyecto educativo es que a diferencia de las demás uni-
versidades que implementan programas continuos de formación, en la licenciatura se estable-
cen periodos de concentración de los estudiantes, lo que permite mantener su vínculo con su
comunidad y facilitar situaciones de trabajo y acompañamiento familiar en las actividades
productivas.

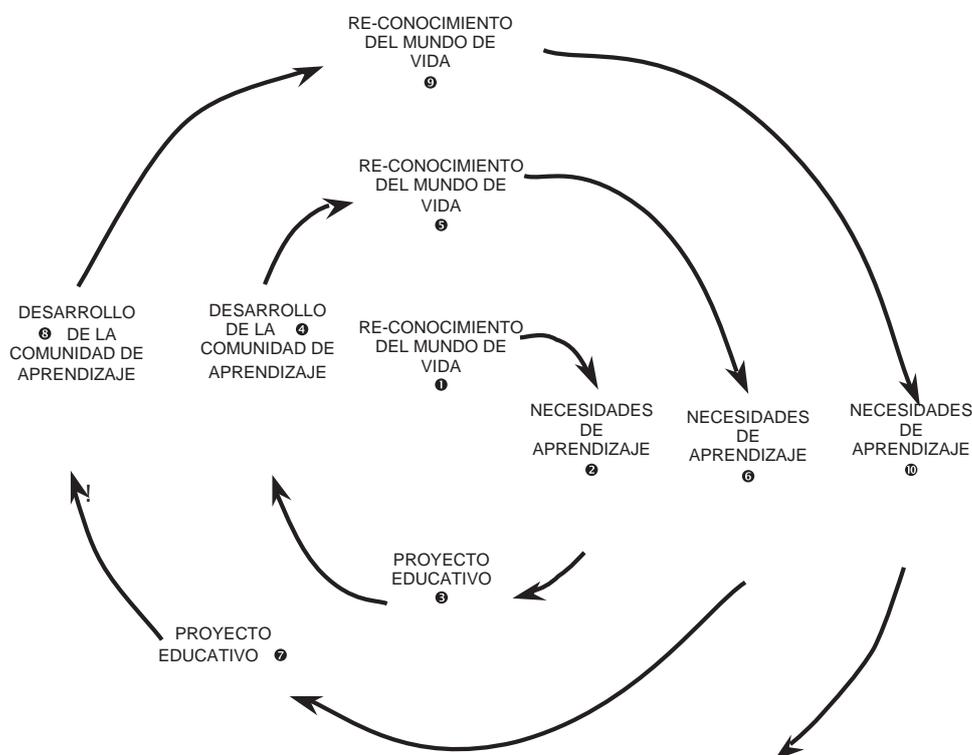
Regularmente pueden ser de dos hasta cuatro horas por sesión, por clase, por materia por qué como son sola-
mente encuentros mensuales, a lo largo del ciclo escolar son ocho concentraciones y en julio y agosto un
curso intensivo de verano en cinco semanas. En las concentraciones normales se tienen sesiones que de dos
hasta cuatro horas y durante esas sesiones que lo que se hace es que el asesor de la materia de la materia o del
taller como se le llama, va poniendo temas de acuerdo al programa de estudios que puedan ir respondiendo a
las diferentes situaciones que los alumnos en su práctica comunitaria se van encontrando y que van también
muy relacionadas con los paquetes de autoestudio de la concentración previa. (Feliciano, director del CES-
DER).

En la mayoría de las materias las acciones educativas comienzan generalmente por diagnósti-
cos comunitarios participativos que posibilitan compartir con los demás compañeros la dimen-
sión y las causas de la problemática. Así, colectivamente se analizan diferentes alternativas y se
diseñan los instrumentos y actividades que se pueden realizar desde el espacio educativo. A partir
de esta estrategia, se avanza en la construcción de situaciones de aprendizaje donde se anclan las
reflexiones y propuestas teóricas que son revisadas en las reuniones mensuales entre los estudian-
tes y los asesores. La construcción de situaciones de aprendizaje se considera como un proceso
mediante el cual educandos y educadores se acercan al conocimiento, partiendo siempre de pro-
blemas reales, de situaciones concretas, de manera que los conocimientos tengan significado y
resulten útiles, es decir que haya significatividad y relevancia, características fundamentales de lo
que se aprende efectivamente.

La comunidad de aprendizaje parte del conocimiento del mundo de vida de las personas, parte
de buscar y encontrar brechas de sentido que llevan a las personas a problematizar su existencia,
su mundo y que les permite proyectarlo y saber cuáles son sus necesidades de aprendizaje y bus-
car la manera para resolverlos. Aquí se genera una propuesta educativa, la Comunidad de apren-
dizaje, que puede convertirse en comunidad de vida. El punto de partida para llegar a la confor-
mación de comunidades de aprendizaje y práctica es un grupo de interés, que luego se convierte
en una comunidad de intereses, que plantea sus necesidades de aprendizaje y en la medida que
cumpla con sus expectativas y vaya más allá, al encuentro del otro, se convierte en una comuni-
dad de aprendizaje y práctica (Ayuda en Acción, 2003).

La comunidad de vida se plantea entonces como trascender el espacio institucional y con-
solidar una manera de vivir, de construir futuro haciéndolo. La figura 4.10 nos muestra el pro-
ceso de construcción de una comunidad de aprendizaje, que parte del reconocimiento del
mundo de vida de los jóvenes, (no de lo que se considera deberían aprender) y que sirve de
base para la construcción de un proyecto educativo que dé respuesta a esos elementos identifi-
cados. La comunidad se construye diseñando estrategias de formación que den respuestas a
las principales preocupaciones de los jóvenes situados en una narrativa de vida concreta, en
un contexto sociocultural específico y atendiendo a problemas reales que les aquejan en su
vida cotidiana.

FIGURA 4.10
Esquema de las comunidades de aprendizaje



Uno de los ejes del aprendizaje que articula la comunidad lo constituye la investigación en sus diferentes modalidades: documental, de campo, aplicada, experimental, pero siempre desde un enfoque de investigación-acción. Partiendo de situaciones concretas del entorno ecológico, económico, agropecuario, familiar y organizacional y siguiendo la metodología de la educación popular y la investigación participativa, se problematiza la realidad para convertirla en objeto de aprendizaje; se cuestiona, se coteja contra teorías, se elaboran conclusiones, se proponen alternativas de acción... y se actúa sobre ella. La relación con el conocimiento, entonces, es más la del científico que la del aprendiz: se trata de producir conocimiento, no de adquirirlo.

La estrategia de alternancia educación-producción, se estructura mediante la selección por los estudiantes de alguna actividad significativa para el grupo social donde están vinculados para realizar diferentes experimentos que traten de resolver algún problema técnico-productivo. A lo largo del curso se van desarrollando instrumentos para la evaluación de los resultados y para la difusión de los mismos. Las alternativas generalmente se ubican en el ámbito de la producción agroecológica, que busca recuperar parte de las formas tradicionales de producción en la región e implementar nuevas mejoras utilizando recursos locales y de bajo costo. La propuesta productiva que seleccionan los estudiantes se puede realizar tanto en las parcelas de las familias o comunidades como en el aula, con la presencia de *expertos* y especialistas que acompañen y orienten la reflexión, o sin ella. *No se trata*, y esto es crucial, *de estudiar teorías para después comprobarlas o validarlas en la práctica*: se trata de tender puentes entre los momentos, espacios y contenidos de ambos procesos, generando conocimientos, habilidades y actitudes a la vez que se obtienen resultados de la producción.

En esta estrategia el trabajo se organiza en diversos momentos: los que son específicamente de producción, sesiones de reflexión en torno a la problemática enfrentada, de sistematización y teorización, o de comprobación de teorías aportadas por la ciencia y la técnica, de evaluación de las bondades y desventajas del proceso, etcétera; todos ellos se realizan tanto en el campo como en el aula.

Apropiarse de la palabra se plantea implica dar la palabra al educando. Pero sobre todo sentar las condiciones para que se apropien de ella mediante el dominio de lenguajes diversos, múltiples e intercambiables, y mediante la construcción de espacios para la expresión. Una orientación especial en relación con esta estrategia tiene que ver con la construcción de ciudadanía: es decir en la medida que se expresen, dialoguen y negocien los estudiantes con otros se asegura la participación en la toma de decisiones. Se conocen tres momentos, cada uno con objetivos diferentes, en la ejecución de esta estrategia: el de *denotar*, decir—de la realidad, en que se plantean las percepciones sobre ella y su problemática; el de *anotarla*, decir(a los demás, con argumentaciones, con elementos que pongan de manifiesto la comprensión que se ha hecho de ella; y el de *connotar*, decir(se)—con ella, involucrarse en su transformación, primero verbalmente —cuando se explicitan las transformaciones que se desean realizar y la manera de lograrlas— y después en la práctica, tras la estructuración del discurso y la negociación que implique con los otros actores/as involucrados en ella (CESDER, 1999).

TABLA 4.III
Estrategias de vinculación en el CESDER

Estrategias de vinculación	Definición
Comunidades de aprendizaje	Se entienden como un espacio de relaciones entre personas que comparten sentidos y significados de mundo de vida, reunidos a partir de intereses compartidos para resolver necesidades de aprendizaje que den lugar a una práctica intencionada de transformación de su realidad. Propone poder narrar-nos, reconocer lo que vivimos; con lo que pensamos en esa narración estamos trayendo a cuenta la vida de la comunidad y trasladándola al espacio educativo. Sobre esta base se construyen entonces las estrategias de aprendizaje, al reconocer aquello que nos duele, que nos mueve como personas en el mundo.
La construcción de situaciones de aprendizaje	Es el proceso mediante el cual educandos y educadores se acercan al conocimiento, partiendo de problemas reales, de situaciones concretas, de manera tal que los conocimientos tengan significado y resulten útiles: significatividad y relevancia, características fundamentales de lo que se aprende efectivamente.
La alternancia educación - producción	La estrategia consiste en encontrar los posibles puntos de contacto entre la lógica de la educación y la producción, cada una con sus tiempos y formas particulares, de modo que se pueda generar conocimiento teórico en los procesos de producción, del mismo modo que se pueden aportar elementos para mejorar la práctica desde la teoría.
La apropiación de la palabra	Plantea sentar las condiciones para que los estudiantes se apropien de la palabra mediante el dominio de lenguajes diversos, múltiples e intercambiables, y mediante la construcción de espacios para la expresión.
La vida en comunidad educativa	Consiste en la construcción de ámbitos que posibiliten la participación colaborativa de los diversos actores del proceso: asesores, estudiantes, organizaciones y grupos, comunidad, compañeros de estudio y de trabajo. Se pretende con ella generar relaciones democráticas, respetuosas y equitativas entre todos; y se busca también una relación de intercambio con la comunidad y la sociedad, en la que el proceso de formación sea generador de conocimientos útiles para la comunidad, y un espacio de discusión: un agente de desarrollo.

La vida en comunidad educativa se realiza en muy diversos ámbitos: el trabajo académico en equipos es el más común, cuando los estudiantes se reúnen en las *concentraciones*; las actividades agropecuarias se realizan también en equipos que se autoorganizan, generando flujos de experiencia y conocimiento entre los que llevan más tiempo en el proceso y los nuevos, y la incorporación de los saberes de cada uno a las actividades; en reuniones plenarias de la escuela se discuten en cada *concentración* los problemas que tocan a la cotidianidad, participando en las *asambleas*: la de planeación, al inicio, y la de evaluación, al final de la semana de trabajo. Así, la vida en comunidad educativa constituye el “espacio” privilegiado para la formación en valores de colectividad, trabajo en común, solidaridad, responsabilidad y corresponsabilidad; es también espacio para aprender el diálogo y la tolerancia, el reconocimiento, la aceptación y la participación; es, en fin, espacio de vivencia de la democracia y construcción de la ciudadanía.

La vida en comunidad educativa recupera por tanto espacios sociales y comunitarios que han sido la base fundamental para la toma de decisiones, como son las asambleas y las formas de trabajo colectivo. Reproduce y resignifica estos espacios a través de los procesos educativos, la asamblea es una de las formas más específicas en que se recuperan las formas comunitarias para la toma de acuerdos. Estas se organizan de forma periódica y son llevadas por los estudiantes en su totalidad, es decir, integrando la agenda, moderando las participaciones y tomando los acuerdos de las discusiones que se generan.

Un ejemplo claro de cómo se estructura la vinculación entre los contenidos educativos y los elementos del contexto nos lo proporciona la estrategia de integración de saberes que implementa el director de la Telesecundaria de la comunidad de Yahuitlalpan, que funciona con el modelo educativo del CESDER (tabla 4.III).

TABLA 4.IV
Lista de contenidos locales y de contenidos de complementación.

CONTENIDOS LOCALES	CONTENIDOS ESPECIALIZADOS Y DE NIVEL
<p>Cultivo de especies agrícolas La selección de semillas La siembra Deshierbe y aterrado La cosecha El almacenamiento de la cosecha La influencia de la luna en las actividades</p>	<p>La fotosíntesis Circulación de materia y energía Los seres vivos La célula Órganos vegetales Tejidos, órganos y subsistemas vegetales Genética Respiración Reproducción</p>
<p>Medidas tradicionales La vara La cuerda El codo El pie Medidas de volumen El cuartillo El almud</p>	<p>Medidas de longitud Unidades convencionales Unidades no convencionales Sistema de numeración decimal Principales patrones de medida Aritmética Geometría Escala</p>
<p>Conservación de suelos y agua Las cercas muertas Las barreras vivas Las curvas a nivel Zanja y bordo</p>	<p>Los cinco reinos Propiedades físicas y químicas del suelo Estructura y composición del suelo Relaciones biológicas</p>

TABLA 4.IV
Continuación

CONTENIDOS LOCALES	CONTENIDOS ESPECIALIZADOS Y DE NIVEL
Abonos orgánicos El manejo de estiércoles La fabricación de humus y abono vegetal Cultivo de plantas leguminosas La aplicación de abonos	Elementos y compuestos de la vida Los bioelementos Los minerales El agua El oxígeno, nitrógeno, potasio, azufre, etc.
Plantas medicinales Plantas Enfermedades que curan Tratamiento	Clasificación de los seres vivos El nombre científico Principios curativos El herbario Uso de diccionario y enciclopedia El párrafo El texto Redacción La ortografía
Fuente: (Saloom, G., 2000)	

Se le da importancia a los ancianos, a ellos se les pregunta lo relacionado a su experiencia, algunos con mucho gusto contestan, es darles importancia, son parte de la cultura viva de la comunidad y deben participar en la educación de los alumnos. Un taller que me gustó fue “La Historia de mi comunidad y saberes tradicionales”, porque algunos alumnos no sabían cómo se curaba antes, como era una boda, como se preparaba un baño de temascal, etcétera. Se le da importancia a estos conocimientos, la educación no sólo la da el maestro o la escuela, sino que todos contribuimos a la formación de un alumno, tanto un juez de paz, un abuelito, un papá, un tío, un hermano, todos los de la familia deben intervenir en la educación. (Miguel R., director de la telesecundaria, en Saloom, 2000).

4.1.1.2. Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI) del Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia

Nuestros antepasados eran muy grandes pensadores, desde el principio. Esto tan importante, [las comunidades] se preguntaban: ¿Y por qué no toman en cuenta la cultura para la enseñanza? ¿Por qué no enseñaban los elementos nuestros?, decían los mayores. Yo mismo pensaba: ¿De qué hablan ellos?
 Ángel María thë' wala (guía del pueblo nasa)
 (Bolaños y Ramos, 2004)

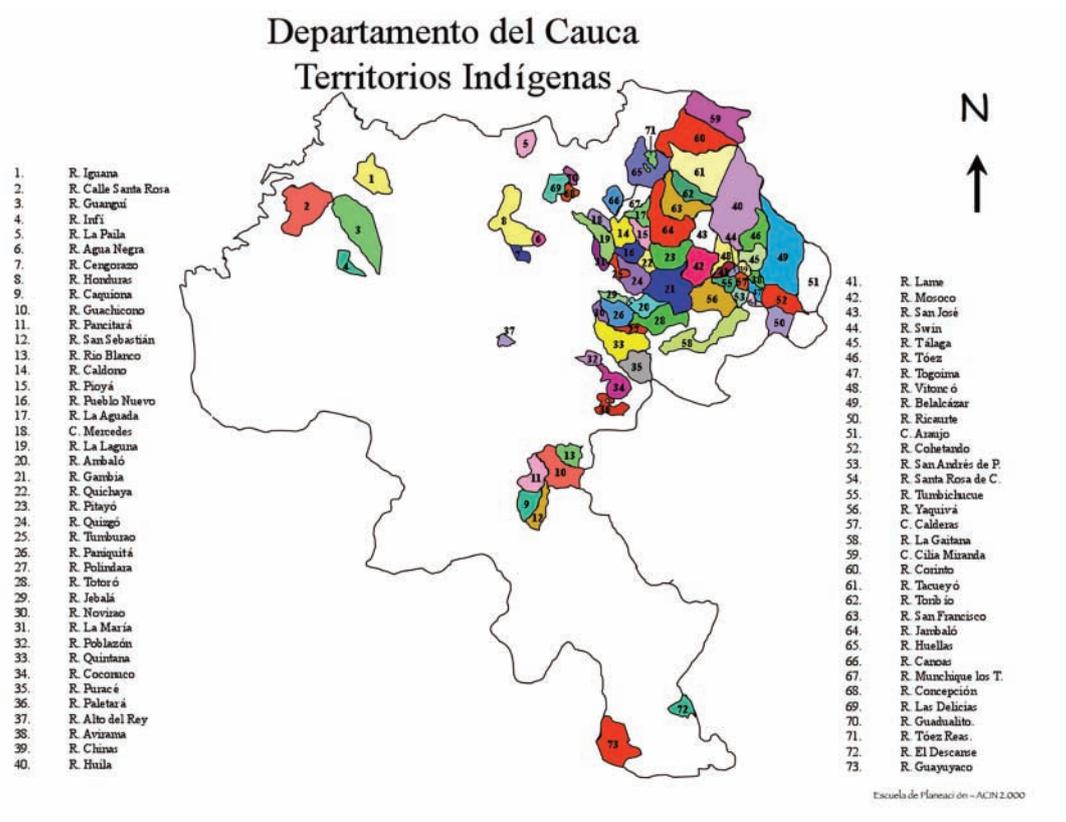
Los sabios... recordaron que los caminos ya estaban hechos, que los pueblos habían estado buscando la educación y no la encontraban porque estaban caminando por otros caminos.
 (Informe final autodiagnóstico educativo, ONIC, 1998 en CRIC, s/f)

4.1.1.2.1. Antecedentes

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) se crea en 1971, después de un proceso largo de lucha y resistencia cultural de los grupos nasa, yanaconas, toloroes, koconuco, eperasiapedara, y los ingas en la región del Cauca en Colombia (ver figura 4.11). Este proceso surge como una necesidad de articular los esfuerzos de las diferentes organizaciones indígenas y campesinas de la región en torno a la defensa de los derechos territoriales, culturales económicos, políticos y sociales. Se forma bajo los principios de unidad, tierra, cultura y autonomía y entre los temas a desarrollar en su estrategia política, la educación aparece como un eje clave en el proceso de reivindicación de sus derechos.

El proceso de construcción de la autonomía y la reivindicación de los derechos de los pueblos originarios del Cauca en Colombia por parte del CRIC, no ha sido ajena a la situación de violen-

FIGURA 4.11
 Mapa del área de influencia del CRIC en la región del Cauca en Colombia



cia que se vive en el país durante las últimas décadas, muchos de los líderes indígenas que han promovido este proceso han sido asesinados o encarcelados tanto por las fuerzas del ejército federal, como de la guerrilla de las Fuerzas Armadas de Colombia⁸ (FARC). Recientemente las políticas modernizadoras que quieren privatizar parte de los territorios para la implementación de macroproyectos de desarrollo, así como el hostigamiento de los terratenientes y grupos paramilitares han estado presentes de igual forma en la región. A pesar de estas circunstancias, la experiencia educativa ha logrado irse consolidando, por lo que adquiere un valor más significativo, ya que en medio –y a pesar– de la guerra, las comunidades han encontrado en la educación el espacio para resignificarse como pueblos.

Las comunidades y la organización consideran que las formas en que se implementa la educación en las comunidades indígenas rompe con los espacios, tiempos y actores de los procesos de transmisión cultural, con consecuencias graves en el debilitamiento de su identidad, valores y elementos de la cosmovisión, por lo que deciden impulsar una propuesta de educación que fortalezca su identidad cultural y los procesos político-organizativos de las comunidades, basadas en la defensa del territorio.

...to the social control of the territory as a precondition for the survival, recreation, and strengthening of culture. In the river communities, activists' efforts have been geared towards advancing a pedagogical process with and within the communities on the meaning of the new constitution; debating the fundamental concepts of territory, development, traditional production practices, and use of natural resources; and strengthening the organizational capacity of the communities (Escobar, 1998, p.64)

⁸ Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo o FARC-EP es un grupo guerrillero que se autoproclama marxista-leninista. Las FARC operan en Colombia y en las regiones fronterizas de Brasil, Ecuador, Panamá, Perú y Venezuela. Son partícipes del conflicto armado colombiano desde su conformación en 1964.

La cultura se plantea no como un objeto de museo que hay que cuidar y revalorar, sino como algo que “se genera y construye de manera cotidiana y permanente: es un mecanismo para la supervivencia y proyección al futuro y no un retorno al pasado.

Con la creación en 1978 del Programa de Educación Bilingüe, se inicia específicamente la investigación cultural, pedagógica y organizativa que progresivamente ha ido diseñando y orientando los distintos componentes del Sistema Educativo Propio. Lo propio es entendido como concepto político que implica apropiación, construcción, posibilidad de reflexión y ejercicio del pensamiento, coordinación, dirección, control y seguimiento *desde, para y con* la participación de las mismas personas y colectivos involucrados. En esencia, lo propio significa la posibilidad de una dinámica educativa contextualizada en las culturas, en los pueblos, en las regiones, en los tejidos sociales, desde un desarrollo autónomo, pero articulado a procesos y espacios más amplios (CRIC, s/f).

De igual forma, el proyecto del CRIC reconoce que este proceso no debe restringirse exclusivamente a lo indígena, lo propio implica el tejido social en que se convive: es decir, lo intercultural; igualmente supone la combinación del pensamiento desde lo particular con los conocimientos universales en una dinámica de intercambio, respeto, valoración y enriquecimiento recíproco. Lo universal se concibe como el desarrollo del patrimonio humano.

Paralelamente al proceso de ir construyendo un proyecto educativo para las escuelas de las comunidades indígenas, se fue desarrollando una propuesta de creación de Universidad Indígena, a partir de la formación de maestros comunitarios. Este proyecto empieza a funcionar formalmente en 2003 en colaboración con otras universidades de la región a través del programa de formación en Pedagogía Comunitaria.

La universidad se concibe desde la experiencia del movimiento indígena orientado por el CRIC, en un proceso de replanteamiento de la educación fundamentándola a partir de las raíces del pensamiento y de las costumbres de las culturas indígenas, así como de la reflexión sobre su devenir histórico, las problemáticas de la actualidad y sus perspectivas de futuro (CRIC, en Moreno, 2011 p. 24).

FIGURA 4.12
Diagnóstico educación indígena CRIC Popayán, Colombia



Fuente: Saldívar, A.

La UAII-CRIC, está compuesta por programas, centros, escuelas y otras experiencias locales que se proponen la formación profesional y la cualificación progresiva humana y técnica a fin de potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos de la región del Cauca (ver anexo 2).

La universidad es parte constitutiva del Sistema Educativo Propio en el sentido que facilita la cualificación de los procesos pedagógicos, desarrolla estrategias de investigación en los diferentes campos, asume la comprensión del conocimiento como eje significativo del desarrollo integral, posicionando y difundiendo los planteamientos educativos de los pueblos indígenas en un nivel de universalidad.

Así se viene avanzado en la apropiación y construcción de un modelo propio de educación, para la formación de jóvenes y adultos. Se han profesionalizado maestros indígenas, que hoy se encuentran vinculados a procesos comunitarios en los territorios indígenas. Se avanza en el desarrollo y aplicación de un currículo de formación profesional en Pedagogía Comunitaria, Administración y Gestión, Derecho Propio, Desarrollo Comunitario, Salud Comunitaria entre otros. En este sentido el proceso de universidad indígena es un sueño colectivo que paulatinamente va tomando cuerpo en una dinámica de construcción constante.

4.1.1.2.2. Elementos del contexto

De acuerdo al Censo 2005, habitan en Colombia 1.392.623 indígenas, distribuidos en 82 pueblos, que representan el 3.36% del total de la población nacional. Se localizan principalmente en los departamentos de La Guajira (19.98%), Cauca (17.85%), Nariño (11.14%) y Córdoba (10.85%), concentrando estos el 59.83% del total poblacional. El departamento del Cauca tiene la población rural e indígena más numerosa del país, cerca del 18% se reconoce como indígena y negra (DANE, 2006). En esta región se encuentran ocho pueblos indígenas diferentes: Nasa, Guambiano, Totoró, Eeperara siapidara, Inga, Yanacona, Coconuco, Ambalueño, así como las comunidades afrocolombianas y las mestizas, cada una con culturas y cosmovisiones diversas. Al igual que en México, –y en la mayoría de los pueblos indígenas del mundo– las etnias cuentan con formas particulares de aplicar la justicia, de equilibrar la salud y la enfermedad, de relacionarse con el medio ambiente; en suma con expresiones particulares y complejas de la espiritualidad y cosmovisión.

FIGURA 4.13
Indígenas nasa en la Plaza de la ciudad de Popayan, Colombia



Fuente: Saldívar, A.

La región se caracteriza por la producción agrícola, ganadera y una porción del sector agroindustrial vinculado a la producción de caña de azúcar. El maíz, papa, trigo, yuca, plátano y café y la ganadería son los principales productos. La región registra procesos acelerados de migración hacia las principales ciudades (Popayán y Cali).

La región ha sido escenario de graves conflictos sociales debido a la problemática de las tierras, a las condiciones precarias del bienestar de la población y a la presencia de actores armados: la guerrilla, el ejército y los paramilitares. Durante los últimos años, la persecución y asesinato de líderes de la organización y de los pueblos indígenas ha sido una constante que ha generado un ambiente de violencia y represión y que ha mermado y debilitado el proceso organizativo y socio-cultural.

A pesar de que en Colombia la educación escolarizada en sus 11 años básicos es obligatoria y gratuita, en la región del Cauca solo puede acceder a la escuela el 65% de la población en edad escolar. Para la población indígena el acceso a la educación tiene índices muy inferiores a la media departamental. Solo el 48% de los indígenas de la región accede a los primeros grados (1° al 3°), un 28% termina la primaria y un 22% completa la secundaria. Para los indígenas de esa región el analfabetismo es de un 24% frente al 13% del promedio nacional.

Un gran porcentaje de maestros indígenas no habla su lengua materna, ni la lengua del resguardo⁹ donde trabajan, aunque la población escolar en su mayoría es bilingüe.

De acuerdo con el diagnóstico realizado por el MEN y el CRIC en 1994, hay 519 escuelas pertenecientes al pueblo Nasa, 35 al Guambiano, 7 al Ambalúeño, 21 al Totoró, 32 al Coconuco y 55 al Yanacóna, además de las escuelas de los Inga de la Bota Cauca y los Eperara siapidara de la Costa Pacífica. Estas escuelas albergan el 65% de la población escolar de los pueblos indígenas, de quienes un 50% no va más allá del 3° de primaria, lo que simplifica que un 35% de los niños queda fuera del sistema escolar. De los que ingresan en la escuela, sólo el 18% termina el 5° de primaria. De los que ingresan a secundaria sólo un 14% termina, y sólo 4 de cada 1.000 culmina estudios universitarios (CRIC, 2003).

4.1.1.2.3. Actividades socialmente significativas

El contexto rural e indígena del Cauca no es ajeno a la situación de violencia que existe en Colombia, de esta forma los y las jóvenes viven cotidianamente envueltos en situaciones que los presionan a formar parte de la guerrilla, los grupos paramilitares, el ejército o involucrarse en actividades clandestinas vinculadas al narcotráfico.¹⁰

La migración hacia los centros urbanos (Popayán y Cali principalmente) derivada de la violencia y el desplazamiento para encontrar mejores condiciones de vida y empleo, ha sido otra constante para este sector de población en la región durante los últimos años (DANE, 2006). Para 1998-1999 se estima cerca de 2 millones de desplazados por la violencia, de las cuales el 60% son menores de 18 años (CRIC, 2003). A pesar de este sombrío panorama, los marcos culturales y de organización comunitaria de los pueblos indígenas de la región, han servido como un paraguas que logra amortiguar hasta cierto punto la violencia y los desplazamientos definitivos de los jóvenes hacia las ciudades.

Es importante señalar, como veremos más adelante, que uno de los objetivos primordiales del proyecto educativo del CRIC es generar condiciones para que los jóvenes permanezcan en sus

⁹ Los resguardos son dotaciones de tierras hechas a los pueblos indígenas con límites establecidos por la ley, ocupado por uno o más pueblos indígenas, con organización social propia y con títulos de propiedad colectiva, inembargable e intransferible (DANE, 2006).

¹⁰ Durante mi estancia en Popayán, viajando al centro de la ciudad en un autobús de transporte colectivo durante la noche para reunirme con los coordinadores del proyecto educativo pudimos observar cómo un chico de apenas unos 14 años huía encima de una bicicleta y a toda velocidad de otro joven que le disparaba en medio de las personas que se encontraban en ese momento en un parque. Este hecho, que puede parecer fortuito, se repite de forma cotidiana bajo diferentes formas de violencia denunciadas en los medios de comunicación de Colombia.

comunidades. Es por esta razón que durante los procesos de formación en la UAII-CRIC, los jóvenes mantienen una vinculación estrecha con sus pueblos a través de los procesos de investigación.

La zona está caracterizada por comunidades que viven de la agricultura, la caza, la recolección y la pesca y más recientemente las derivadas de las actividades comerciales, turísticas y de servicios que se han implementado durante los últimos años a partir de programas de desarrollo y megaproyectos promovidos por el gobierno. Estas acciones institucionales están generando la reducción de los territorios para las diferentes actividades productivas tradicionales, principalmente por la introducción de monocultivos tecnificados que utilizan de forma amplia agroquímicos y pesticidas. De igual manera la introducción de cultivos ilícitos compiten en el territorio al sustituir muchas prácticas ancestrales de forma violenta.

Black and indigenous peoples have maintained distinct material and cultural practices, such as multiple subsistence and economic activities involving agriculture, fishing, hunting and gathering, and small-scale gold mining and timber collecting. They are characterized by extended families and matrilineal social relations; strong oral traditions and religious practices; and particular forms of knowledge and use of the diverse forest ecosystems (Escobar, 1998, p.63).

La vida comunitaria se organiza a través de la participación de los jóvenes en las diferentes actividades productivas familiares y comunitarias. Para entender las actividades socialmente significativas analizaremos como los jóvenes del pueblo nasa, colaboran y se integran en los distintos contextos de aprendizaje. El pueblo nasa es uno de los más representativos en el Departamento del Cauca, la más numerosa a nivel nacional, ya que agrupa 13,4% de la población indígena de Colombia y es la base del movimiento indígena que conformó el CRIC, es importante señalar que este grupo al igual que los demás pueblos originarios enfrenta los complejos procesos de transformación cultural, pero al mismo tiempo de resistencia a través de la apropiación de los servicios educativos.

El trabajo de Campo (2005) permite hacer una caracterización de la forma en como los jóvenes nasa participan en las diferentes actividades familiares y comunitarias:

FIGURA 4.14
Tejiendo durante la minga comunitaria



Fuente: Archivo CRIC

¹¹ Prácticas de trabajo comunitario.

¹² La roza es el terreno que queda listo para la siembra después de que han sido talados los árboles o arbustos que habían crecido durante el descanso que le dan los indígenas a las tierras para prepararlas para los cultivos.

Después que la familia construye la casa, enseguida y poco a poco construye la huerta, o sea el *nasa tul*; en ese proceso, hace el mantenimiento de la huerta. Por ejemplo, la mujer con el niño cargado en la espalda, se encarga de arreglar el cerco, sembrar y resembrar las plantas comestibles y medicinales en la huerta está cerca de la casa; por su parte el varón, con los hijos más grandes, hace el mantenimiento de la huerta que está lejos de la casa. También se realiza por medio de las *mingas*¹¹ por ejemplo cuando se va a iniciar la construcción de la casa o se va a talar para hacer la roza¹², allí participan familiares y vecinos de la comunidad integrado por mujeres y varones, niños, jóvenes, adultos y mayores de ambos sexos (Campo, 2005, p. 15).

Un espacio clave es el *nasa tul*, que constituye no sólo el terreno donde se siembran verduras y frutas para la alimentación de la familia, sino el espacio habitado por los espíritus, por lo que constituye un espacio de encuentro y comunicación con la naturaleza y base fundamental de la cosmovisión nasa. Como podremos ver más adelante, la mayoría de las escuelas del pueblo nasa construyeron un *tul* cerca de ellas para recrear el aprendizaje a través de este territorio sagrado.

Dentro de este espacio, se encierran no solamente productos de cocina (cebolla, ajo, cilantro, coles, etc.), sino que se encuentran allí frutas de distintas especies, plantas medicinales, forrajes para alimentar a crías, una o dos matas de caña si el clima permite, e incluso hay plantas de tipo silvestre nativas de la región. El *tul* tiene su propia lógica de siembra; se asemeja mucho más a un bosque que a un campo de cultivo, mostrando una variedad de cultivos asociados. Andan por el *tul* los animales domésticos, dejando su abono ahí. Pero también es un espacio en donde los espíritus están y que tiene su propio *ksxa'w*. Este modelo integral del cosmos provee una variedad de productos para alimentar a la familia, a la vez que sirve como un espacio de socialización de los hijos. (Bolaños y Ramos, 2004)

De igual forma, en torno al fogón en los hogares de las familias nasa y en las *mingas* comunitarias se establecen puentes de comunicación a través de los cuentos y mitos que transmiten los más ancianos, pero también es donde se discuten los problemas familiares, comunitarios y productivos principalmente.

Durante el trabajo en la minga, mientras los trabajadores descansaban, se sientan unos minutos para afilar las herramientas. Los *Th wala* cuentan que: “El más viejo sabio se adelantaba y empezaba a echar cuentos y todos revueltos niños, jóvenes, adultos y que habían cuatro o cinco que empezaban a echar cuentos” (Campo, 2005, p. 81).

Los niños y jóvenes, ante la necesidad de aportar ingresos a la familia, se vinculan tempranamente a las actividades productivas y familiares, por lo que no existe propiamente la etapa reconocida como la adolescencia tal como la entendemos en las culturas de occidente.

A nivel comunitario los jóvenes se involucran permanentemente en las *mingas*, asambleas, quebradas, rituales y sitios sagrados, donde su vinculación con los *Th Wala* va a ser fundamental para la construcción de la cosmovisión nasa y su particular forma de vida comunitaria.

Los sabios son personas mayores como los *Th Wala* (médicos tradicionales), parteras, sobanderos, artesanas, consejeros ideólogos etcétera, quienes poseen un saber. Ellos prestan un servicio las personas de la comunidad, por ejemplo sanan algunas enfermedades de las personas y animales, armonizan la casa, la familia, el *nasa tul*, la comunidad, la organización indígena mediante el ritual. Del otro lado, en lo referente al *nasa tul* se entiende que es como un componente integral que está conformado por la familia, la casa, la huerta, los animales, la roza, la cementera, la montaña, los cerros, los ríos, la laguna, los sitios sagrados, es decir, todos los seres que hacen parte de la naturaleza (Campo, 2005, p. 15).

Un ejemplo de la importancia de los *Th Wala* se da cuando son solicitados para que los espíritus cedan un espacio para la construcción de una casa:

La familia nasa que usa los rituales, por insignificante que sea el espacio que va a construir en la parcela, acude al *Th wala* médico tradicional. Si la familia va a construir la casa, se dirige a la casa del *Th wala*; allí, él se sienta acompañado de la familia durante la noche, luego masticando coca, plantas medicinales y brindando chicha con los espíritus dueños de esos espacios de la naturaleza. El *Th wala*, mediante el diálogo suplica a los espíritus hasta que cedan el espacio a la familia que construirá la casa para vivir (Campo, 2005, p. 14-15).

En el año 2007 como parte de las conclusiones del encuentro nacional de jóvenes indígenas de Colombia se plantea:

1. Nuestra pervivencia se expresa en lo colectivo, consideración sin la cual no es posible comprender y analizar las relaciones entre el mundo natural (territorio y medio ambiente) y el mundo espiritual, donde cada uno de nuestros jóvenes es una parte que integra este colectivo, de manera que mientras exista un equilibrio entre lo natural y lo espiritual garantizaremos la pervivencia cultural y social de nuestras comunidades.
2. La identidad como el conjunto de elementos culturales que permiten diferenciarse de los otros individuos o colectivos y a la vez hacer parte de un Pueblo y de una comunidad con particulares características. Nuestra pervivencia como jóvenes indígenas depende en gran medida del fortalecimiento de nuestra identidad cultural, del fomento de nuestras prácticas, usos y costumbres tradicionales. Si hay desequilibrio cultural estará en riesgo nuestra pervivencia.
3. Por último, el ejercicio del derecho a nuestra autonomía, a fortalecer las prácticas de gobierno y justicia propia y a mantener nuestra ley de origen. Solo a través de este derecho podemos garantizar que nuestras autoridades ejerzan control sobre nuestro territorio y vivamos en armonía con nuestra madre naturaleza. Nuestra lucha ha sido y seguirá siendo la defensa de la vida y de nuestro territorio, porque para los pueblos indígenas el concepto de territorio está asociado a la vida, sin territorio no hay vida para los pueblos indígenas (OINC, 2007).

El texto claramente resalta la importancia de lo colectivo, la autonomía y del territorio como la base fundamental para la defensa de su identidad como jóvenes.

4.1.1.2.4. Proyecto educativo

El CRIC asume la educación como una estrategia para la construcción de proyectos y planes de vida, donde la identidad cultural, la comunidad, las relaciones basadas en principios interculturales y de reciprocidad se sustentan y fortalecen. De igual forma, como un proceso social, inmanente en la vida de cada pueblo, que posibilita el desarrollo de pautas y formas de convivencia, genera identidad cultural y procura la formación y capacitación de los miembros de las colectividades en función de su proyecto de vida (CRIC, 2002).

(...) nosotros la escuela la vemos como constructora de conocimientos, como dinamizadora de saberes, como potenciadora de la historia, potenciadora de los sistemas de comunicación, y no simplemente como transmisora del saber que existe en algunos documentos, en algunos currículos. *Socorro, Coordinadora de Pedagogía Comunitaria.*

Se reconoce la educación como un proceso inmerso en la realidad cotidiana, que permite la articulación de los diversos factores hacia la construcción de pensamiento. En esta dinámica, la educación es un proceso que convierte a cada persona y colectivos en sujetos de su propia historia.

La construcción de la propuesta educativa es realizada a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las mismas comunidades a través de distintas instancias operativas como son los programas de educación en sí mismos y otros programas. Es así como proyectos de producción, salud, mujer, gestión social, comunicación y programas organizativos incorporan diferentes elementos educativos en sus diferentes etapas para su desarrollo.

Como señala Plinio, maestro comunitario formado por la UAII-CRIC:

La educación implica una relación entre la teoría y la práctica, porque eso debe ir con el cuerpo y el alma agarrado ahí, alma sola, cuerpo solo no funciona, sino debo considerar que la educación debe ser así, debe ser un proceso, *debe ser una cosa agarrada allí de la cultura.*

Otro aspecto fundamental de la propuesta educativa es la atención a los problemas comunitarios:

Los proyectos pedagógicos se construyen en base a una necesidad en la comunidad o problema que hay en la comunidad, una necesidad para nosotros es por ejemplo: el requerimiento de los productos de la huerta para el fortalecimiento nutricional en los restaurantes escolares, esa parte la empezamos a minimizar *–resolver–* con la acción de

todos, y este, por ejemplo, si hay un problema de alcoholismo, se interviene contra las causas; si hay un problema de inmigración, entonces, nos preguntamos desde la escuela qué está pasando... (Susana, coordinadora del proyecto educativo del CRIC).

FIGURA 4.15
Encuentro juvenil CRIC



Fuente: Archivo CRIC

Con respecto a los espacios de aprendizaje señalan:

En uno de los talleres del equipo curricular de Pedagogía comunitaria identificamos por lo menos 34 espacios de formación, que están por fuera del tradicional espacio escolar del pizarrón y las cuatro paredes. Entre ellos tenemos, por ejemplo: asambleas, juntas directivas, congresos, talleres de capacitación, justicia propia, fiestas y rituales, fogón, minga, movilizaciones, cabildo estudiantil, tul, convivencia con otros, finca, parcela o huerta, familia, lugares sagrados y su significación, autoridades, la medicina, sabedores, comunidad, casa y sus espacios, emisoras comunitarias, guardia cívica, encuentros temáticos, visitas entre familias, experiencias místicas, CRIC, asociaciones de cabildos. Cada uno particularmente plasmado en el espacio de la universidad y que a su vez exigirá de los estudiantes roles y procesos concretos. (Socorro, Coordinadora de Pedagogía Comunitaria).

Hay un *tul* en todas las casas de los nasa. Por un lado, hacer un *tul* en la escuela significa construir continuidades entre el espacio doméstico y el espacio escolar. Por el otro lado, liga la escuela con el cosmos. Aprovechar la complejidad del espacio del *tul* para enfocar temáticas de diversas áreas, es una estrategia pedagógica. Por ejemplo, los niños de preescolar hacen diferenciaciones de tamaños y de colores en el *tul*, aprenden a identificar variedades de plantas y las relaciones entre ellas, desarrollan conceptos cuantitativos de tipo matemático. Todo eso por fuera del salón y mediante la experimentación de un espacio que se asemeja a su casa. Los grados más avanzados desarrollan reflexiones más complejas, escritas y en dibujos, establecen formas cada vez más profundas de comprensión (Bolaños y Ramos, 2004).

En este mismo sentido, Socorro señala:

Por ejemplo para las comunidades *eperaras* de la costa pacífica, casi toda la vida del niño y del adulto se desarrolla en el río, entonces el río se convierte en un espacio fundamental de aprendizaje, porque debe desarrollar habilidades de pesca, entonces tiene que elaborar las canoas, los potrillos, los potrillos son unas canoas pequeñas casi con remos unipersonales o bipersonales, el niño desde los siete años, desde los seis años incluso, ya maneja sus potrillos, entonces él debe aprender a desarrollar esta habilidad como pescador. Otro espacio que es significativo en los *eperaras* es la selva, es decir, como comunidades cazadoras, pues necesitan desplazarse; en las comunidades nasa el espacio del territorio comunitario para la minga es fundamental para las prácticas agrícolas, o el telar en las casas para el desarrollo de las artesanías; también en las escuelas a veces se adecuan espacios específicos para el telar, que es donde los niños y fundamentalmente las niñas aprenden los tejidos, se está recuperando para los hombres en el caso de las comunidades nasa, el tejido del sombrero.

Esto refuerza el planteamiento de que no solo los espacios escolarizados son los únicos en que es posible encontrar o posibilitar conocimientos y aprendizajes. Los vínculos permanentes con la comunidad se expresan en planteamientos curriculares en forma de espiral desde un centro en el que están las comunidades desde donde se desenvuelve a través de las autoridades, las leyes de origen, todo lo cual garantiza integralidad del pensamiento.

En los procesos educativos comunitarios los cambios se trabajan con la participación de los distintos actores educativos, como son: padres de familia, médicos tradicionales, parteras, pulseadores, sobanderos, Cabildos, capitanes, líderes, Juntas, Comités y Asociaciones, entre otros.

Perfil de ingreso

- Ser maestro en ejercicio dentro de la zona indígena.
- Ser respaldado por el Cabildo y comunidad que labora.

Perfil de egreso

- Hombres y mujeres con gran sentido de pertenencia a un pueblo indígena, amantes de sus valores y comprometidos en la búsqueda de mejores condiciones de vida tanto para los individuos como para las comunidades.
- Profesionales con competencias pedagógicas y didácticas requeridas para planear, diseñar, orientar, ejecutar y evaluar procesos de aprendizaje significativo en el marco de una educación que promueva identidad cultural y permita a los educandos la apropiación de conocimientos, tecnologías y valores de otras culturas; para quienes la investigación educativa sea un componente básico de su quehacer. Asumiendo una relación maestro-estudiante y maestro-comunidad que posibilite el reconocimiento y la construcción colectiva del saber.
- En lo posible bilingües con el objeto de que puedan responder a la situación de bilingüismo o monolingüismo de sus alumnos y estén en capacidad de asumir desde la lógica interna de las lenguas indígenas, los procesos de construcción de conocimiento contribuyendo a la persistencia de su cultura.
- Profesionales con capacidad de liderar la construcción de proyectos educativos y desarrollos curriculares en correspondencia con los sueños y aspiraciones comunitarios, buscando transformar las situaciones de inequidad social.

De esta forma, el proceso formativo tiene que ver con la construcción, el desarrollo y la revitalización de los procesos culturales desde la cotidianidad, como fundamento de la formación pedagógica. “La cultura se constituye en el centro del proceso: entendemos que la cultura es un potencial que da sentido y significado a nuestras vidas transformándonos la fuerza que nos anima y cohesiona como grupo a la vez que proporciona condiciones más reales para la atención a nuestras necesidades” (CRIC, 2003).

En los diferentes pueblos indígenas hay ciertos valores que poseen una relevancia social particular. Entre los nasa, el trabajo se resalta como un valor principal, necesario para que los individuos formen parte de la colectividad. Esto se expresa en la vida diaria cuando una persona “saluda” a otra persona o un grupo que está trabajando, dice “çxhuçgu”. No existe una traducción de este término, no hay en castellano una expresión similar, pero no se está saludando realmente a las personas, se está saludando a la actividad que realizan, el trabajo. Tiene la connotación de: “gracias por su trabajo” (Bolaños y Ramos, 2004, p.3).

Los procesos socioculturales se conciben como laboratorio en tanto que los saberes y conocimientos están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Esto se manifiesta en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, la familia, el trabajo y la sociedad en general. En esta perspectiva la relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, símbolos, significados, establece directrices de convivencia y comportamiento.

TABLA 4.V
Principios filosóficos del proyecto educativo

Principios	Descripción
La construcción colectiva del conocimiento	<p>Los saberes y conocimientos en las culturas indígenas están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, el trabajo, la sociedad en general. La relación que se establece con la naturaleza y el entorno social genera lenguajes, símbolos, directrices de comportamiento y convivencia. La observación y experimentación como prácticas cotidianas de enseñanza aprendizaje han permitido la cohesión y persistencia de las culturas.</p> <p>Es desde la acción colectiva que se potencia el conocimiento de las culturas, a veces en clara contradicción con posiciones “científicas” que realizan su acción aislada e individualmente. Así lo demuestran espacios indígenas, como los congresos, las asambleas, los encuentros y muchos otros mecanismos de participación donde se delibera, se analiza y elabora explicaciones y lineamientos a sus proyectos y programas.</p>
La investigación como recurso de aprendizaje y como contenido formativo	<p>La investigación entendida como práctica social de dinámica permanente en relación con un proyecto de vida, que permite la elaboración de conceptos desde las realidades socioculturales.</p> <p>Los desarrollos lingüísticos y pedagógicos frente al aprendizaje oral y escrito de nuestras lenguas (originarias y el castellano), son retroalimentados por la investigación, posibilitando procesos, metodologías y didácticas que en sentido general revitalizan las culturas.</p>
Los Proyectos educativos comunitarios son la unidad básica de desarrollo educativo a nivel de resguardo	<p>La comunidad como eje orientador y responsable de su dinámica y desarrollo el Proyecto Educativo Comunitario-PEC se constituye en el eje articulador de políticas, lineamientos, contenidos, metodologías, modos de administración, seguimiento y evaluación educativos a nivel de cada uno de los resguardos. Ello implica la coordinación de los distintos espacios educativos desde la orientación de las autoridades tradicionales.</p>
El papel de las lenguas en la dinámica del Sistema Educativo	<p>El reconocimiento de las condiciones de bilingüismo en nuestros pueblos, obliga a que el sistema educativo se fundamente en el uso y valoración de nuestras lenguas originarias y en el castellano como lengua de relación con otras culturas.</p> <p>Los procesos de enseñanza aprendizaje, en comunidades bilingües, exigen que la alfabetización y las enseñanzas fundamentales se realicen a partir de nuestras lenguas originarias, en tanto ninguna cultura desarrolla su pensamiento a partir de una lengua ajena</p>
Educación para construir valores y normas de convivencia	<p>La vida cultural de las comunidades tiene una alta valoración por la participación y reconocimiento de la fuerza de lo colectivo. Es un derecho ser invitado para la minga, a la vez que una obligación participar en ella.</p> <p>Este sistema educativo promueve la colectividad a través de diferentes expresiones y mecanismos, retomando la comunitariedad como expresión de resistencia, en contraposición a la posición individual y competitiva promovida por otros sistemas educativos y la posición dominante.</p>
Fuente: Elaboración propia	

Esta visión remite a la valoración de distintos tipos de conocimiento en la mayoría de los casos fundamentados en la vivencia y en la práctica social. El pensamiento científico occidental es un

componente que se reapropia desde las particularidades de cada cultura y no como conocimiento único, universal y verdadero por encima de las demás formas de pensar, estar, sentir y convivir que existen en el mundo.

La investigación es el recurso más apropiado para todo el proceso formativo, con una visión participativa, la investigación cultural y educativa se convierte en contenido mismo y metodología de aprendizaje (CRIC, 2003).

La verdad absoluta es relativizada en tanto que esta depende de la elaboración de los respectivos actores, de sus intereses y de las condiciones específicas de cada contexto y cultura.

La dimensión pedagógica se dirige entonces a la generación de actitudes y disposición permanente hacia la indagación y visión crítica y propositiva de la realidad, desde una acción transformadora de la misma (CRIC, 2003).

Esto supone:

- a) Convertir el contexto social en aula permanente de aprendizajes, de observación y apropiación de actitudes y valores y conocimientos, que permitan asumir nuestra condición de miembros de una colectividad con identidad y compromiso social.
- b) Asumir la investigación como herramienta metodológica para acercarnos a las diversas formas de comprender, actuar, conocer y aprender.
- c) Reconocer las particulares maneras de transmisión del saber que comportan sus respectivas cosmovisiones y las estrategias que hacen eficaz este aprendizaje.
- d) Propiciar el uso y la valoración de nuestras lenguas originarias como los medios más adecuados para la construcción y desarrollo del pensamiento, la transmisión de la tradición y la expresión de identidad cultural.
- e) Contribuir a la creación de ambientes de afectividad que motiven la confianza y seguridad en sí mismo, como condición inherente al desarrollo integral de las potencialidades humanas.
- f) Reconocer y recrear los espacios cotidianos como insumos formativos.
- g) Hacer del entendimiento y comprensión del otro manifestaciones de los principios de la vivencia intercultural.

Planteamientos teóricos

Uno de los conceptos básicos del modelo educativo del CRIC es el de *Pedagogía comunitaria* que tiene que ver con la construcción, el desarrollo y revitalización de los procesos culturales desde la cotidianidad, partiendo de necesidades y saberes específicos de los Pueblos Indígenas, de manera colectiva, crítica y propositiva. Así se constituye en herramienta del quehacer político y organizativo, en la medida en que aporta a la construcción de consciencia, a la reflexión e investigación, de allí que tenga como tarea principal ordenar, clasificar, evaluar y dar seguimiento. En la tabla 4.VI se resumen los conceptos básicos de la Pedagogía comunitaria asumidos por el CRIC.

En el contexto del proceso educativo propio se consideran como elementos generadores de la pedagogía comunitaria:

- a) Los valores comunitarios.
- b) La cosmovisión como núcleo que permite identidad, a la vez que la posibilidad de establecer relaciones con el quehacer del otro.
- c) Las formas particulares de aprender y producir conocimientos.
- d) Las formas de comunicación, especialmente la lengua.
- e) La tierra como el fundamento que hace posible la comunidad.
- f) La territorialidad (El indígena como parte de la humanidad / La tierra abuela irradia el concepto de pedagogía. Debemos aprender de la naturaleza y leer en ella sus formas de enseñanza, recuperar la sensibilidad frente a lo que la naturaleza nos dice).
- g) La identidad.

TABLA 4.VI
Conceptos básicos del modelo de Pedagogía comunitaria

Conceptos	Significado
Investigación situaciones de vida cotidiana	Proceso permanente, colectivo y participativo de búsqueda de alternativas de solución a las necesidades de aprendizaje identificadas al interior de una comunidad determinada. Para el maestro comunitario es parte de su vivencia orientada a la transformación de su práctica y sus actitudes, con base en la reflexión de su quehacer.
Educación comunitaria	Proceso de aprendizaje como resultado de una constante interrelación entre teoría y práctica, en que los niños, niñas y jóvenes aprenden haciendo, experimentando, hay una interacción constante entre estos y los demás integrantes de la comunidad a la que pertenecen, de manera que el aprendizaje no se realiza solo en función de las habilidades, destrezas, sino que toma en cuenta los modos de ser de cada niño, niña o joven.
Currículo	Diálogo de saberes, conocimientos y experiencias y valores, seleccionados, confrontados y sistematizados de manera integral y secuencial conforma un sistema de contenidos básicos a partir de la problemática de la comunidad a la que pertenece la escuela. Siempre está en construcción con participación de la comunidad, para que los proyectos pedagógicos estén de acuerdo con los proyectos de vida de la comunidad; tiene como el propósito fortalecer el pensamiento, la cosmovisión y las autoridades propias dentro del proceso de resistencia como pueblos en el contexto de la autonomía y la identidad, ampliando la reflexión al contexto de los procesos sociales.
Maestro comunitario	Agente cultural, que enfoca su práctica a posibilitar procesos de regeneración, revitalización y apropiación cultural, insertados en la dinámica escolar y comunitaria con el fin de contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y a una adecuada articulación en los espacios de relación intercultural.
Fuente: CRIC, 2001a y 2001b	

h) Las disciplinas y metodologías desarrolladas en otros contextos culturales, que ayudan al desarrollo y comprensión de lo propio.

4.1.1.2.5. Estrategias de vinculación de los procesos educativos con la realidad

La propuesta pedagógica del CRIC está claramente centrada en la investigación acción como eje que articula el proceso educativo. A partir de implementar distintas acciones de investigación de la realidad se van generando los temas que sirven como base para la construcción de nuevos conocimientos que se articulan con nuevos conocimientos.

El hecho de que sea la investigación el eje fundamental, seguramente tiene que ver con la importancia que jugó –y sigue jugando– la investigación acción o investigación participativa, que se propone desde el contexto colombiano por Fals Borda (1986) retomando las ideas fundamentales de Paulo Freire sobre la educación popular.

Los desarrollos lingüísticos y pedagógicos en el aprendizaje oral y escrito de las lenguas (originarias y el castellano), son retroalimentados por la investigación, posibilitando procesos, metodologías y didácticas que en sentido general revitalizan las culturas.

Los saberes y conocimientos en las culturas indígenas están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Estos saberes se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la

comunidad, la escuela, el trabajo, la sociedad en general. La relación que se establece con la naturaleza y el entorno social, genera lenguajes, símbolos, directrices de comportamiento y convivencia. La observación y experimentación como prácticas cotidianas de enseñanza aprendizaje, han permitido la cohesión y persistencia de las culturas.

Es desde la acción colectiva desde donde se potencia el conocimiento de las culturas, a veces en clara contradicción con posiciones “cientificistas” que realizan su acción aislada e individualmente. Así lo demuestran diferentes espacios indígenas, como los congresos, las asambleas, los encuentros y muchos otros mecanismos de participación social donde se discute, se analiza y elaboran explicaciones y lineamientos para los proyectos y programas.

En este sentido las comunidades poseen una gran cantidad de conocimientos acumulados, que desde la escuela están en una permanente dinámica de construcción y reconstrucción cultural.

Desde este proceso educativo, por ejemplo, los médicos tradicionales son agentes culturales que contribuyen con aportes muy significativos en las pautas de investigación y pedagogía. Igualmente cobran importancia autoridades culturales, como los cabildos, los especialistas de la producción y conservación ambiental, los ancianos y ancianas, parteras, entre otros.

Los procesos de formación y profesionalización de maestros demuestran que la investigación es el recurso pedagógico más dinámico y creativo; y en los desarrollos curriculares ésta atraviesa todas las áreas tanto como contenido mismo, así como en la metodología para llevar adelante los trabajos.

Este proceso de investigación ha ido conformando un modelo de trabajo, estableciendo diálogos entre las distintas lenguas en contacto, entre los distintos actores e instancias institucionales (escuela, comunidad, niños, adultos, maestros, coordinadores, asesores), entre los distintos espacios (local, zonal y regional).

Los resultados de estos procesos de investigación se caracterizan por ser recursos reapropiados como insumos para el análisis, la capacitación, y la comunicación amplia, que nutren las dinámicas pedagógicas. En este sentido la producción intelectual se revierte al fortalecimiento interno y es patrimonio colectivo, sin desconocer que los aportes también han contribuido a niveles más amplios de conocimiento y cobertura.

Otro elemento que resalta es la articulación de los denominados “proyectos educativos comunitarios”, elaborados por las escuelas en colaboración con las comunidades, como la base de muchas de las actividades educativas que se organizan. Esta acción proyecta de manera directa los procesos educativos hacia la escuela.

La integración de los conocimientos tradicionales y los nuevos conocimientos está expresada en este testimonio:

El ejemplo de las piedras, sabemos en las comunidades indígenas que ningún ser vivo es inerte, es decir, ningún ser está muerto, es decir, todos son vitales. Se parte de la explicación de por qué todos los seres son vivos, son portadores de vida, así no se muevan, así no hablen, así porque dentro de las cosmovisiones y dentro de la explicación del origen de las cosas se parte de que algún día fueron seres vivos, ya sea animales, ya sea hombres, ya sea mujeres, todos en su origen han sido seres vitales, seres vivos. Posteriormente se entrega la información de la otra cultura, por ejemplo con los grados mayores se les explicó desde una experiencia vivida en el centro Ángeles Monroy, donde trabajamos con jóvenes, con ellos se empieza a hacer el análisis estructural de la materia, el agua, las piedras, el carbón, que supuestamente son seres que no tienen vida y sin embargo así se diga que no tienen vida, en la composición atómica hay un origen energético que supuestamente es el origen de la vida de todos los seres, en el fondo es entrar a comparar el conocimiento del uno y el conocimiento del otro sin establecer juicios de valor, es decir, le entrego al estudiante la información de su cultura, la información que construye la otra cultura y con ellos se entra a reflexionar sobre las construcciones simbólicas-conceptuales, que hacen las diferentes culturas de los diferentes materiales que proponen los sistemas. (Socorro, coordinadora de Pedagogía comunitaria).

En la tabla 4.VII hemos resumido las líneas maestras que conforman las estrategias adoptadas por la UAII-CRIC.

TABLA 4.VII
Estrategias de vinculación en la UAII-CRIC

Estrategias de vinculación	Definición
La investigación como recurso de aprendizaje y como contenido formativo.	La investigación cultural y educativa como el recurso principal para el desarrollo de los aprendizajes.
Los proyectos educativos comunitarios son la unidad básica de desarrollo educativo a nivel de resguardo	En la educación escolarizada la responsabilidad que antes recaía sólo en el maestro, ahora se redefine desde la comunidad como eje orientador y responsable de su dinámica y desarrollo. En este sentido el Proyecto Educativo Comunitario-PEC, se constituye en el eje articulador de políticas, lineamientos, contenidos, metodologías, modos de administración, seguimiento y evaluación educativos a nivel de cada uno de los resguardos. Ello implica la coordinación de los distintos espacios educativos desde la orientación de las autoridades tradicionales.
El papel de las lenguas en la dinámica del Sistema Educativo	Los procesos de enseñanza aprendizaje, en comunidades bilingües, exigen que la alfabetización y las enseñanzas fundamentales se realicen a partir de las lenguas originarias, en tanto ninguna cultura desarrolla su pensamiento a partir de una lengua ajena.
Educación para construir valores y normas de convivencia	El proceso educativo en nuestras cosmovisiones se sustenta en un principio fundamental de vida que atraviesa las distintas relaciones que establecemos con la naturaleza, con los espíritus, con las demás personas. Las prácticas culturales de reciprocidad, los rituales, expresan y fomentan el respeto y valoración, humanizándonos en una relación de horizontalidad Este sistema educativo promueve la colectividad a través de diferentes expresiones y mecanismos, retomando el comunitarismo como expresión de resistencia, en contraposición a la posición individual y competitiva promovida por otros sistemas educativos y la posición dominante.
Los maestros como articuladores de procesos en el trabajo educativo	Asumir la educación como responsabilidad colectiva replantea la función del maestro como responsable total de la acción educadora, para proyectarlo en el sentido de articulador y dinamizador para la creación de condiciones de aprendizaje y enseñanza, donde adquiere la connotación de amigo, consejero, orientador del niño y de la comunidad en una dinámica de aprendizaje mutuo y permanente.
Las escuelas comunitarias como instancias del accionar colectivo de reflexión	Las comunidades han tomado la escuela como espacios de encuentro, de reflexión, de proyección de la vida comunitaria. Desde esta visión la escuela se ubica en la vivencia cotidiana y recoge desde los miembros e instituciones de la comunidad las orientaciones para su actuación. Igualmente establece enlaces con otras culturas, reelaborando y apropiando elementos que constituyen bases fundamentales para la valoración y diálogo de saberes.
La construcción colectiva del conocimiento	La propuesta educativa se construye a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las mismas comunidades. De esta manera producción, salud, mujer, gestión social, comunicación y programas organizativos se desarrollan con contenidos educativos en sus diversos procesos. Se asume la educación como un proceso inmerso en la realidad cotidiana, en esta dinámica la educación convierte a cada persona y colectivo en sujeto de su propia historia
Fuente: Elaboración propia	

4.1.2. Universidad Autónoma de Chiapas: Formación de estudiantes indígenas en la Facultad de Ciencias Sociales

4.1.2.1. Antecedentes

La Universidad Autónoma de Chiapas se formó el 23 de octubre de 1974, por decreto de la legislatura del estado. Un año después, se crea en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas el campus III, conformado por las Facultades de Derecho y la Facultad de Ciencias Sociales y se empezó a impartir en ésta última las licenciaturas en Antropología Social, Economía y Sociología, algunos años después se abre la carrera de Historia y las maestrías en Antropología Social¹³ y en Estudios Regionales.

Desde la apertura en 1975, la Facultad de Ciencias Sociales se constituyó en una importante alternativa de formación superior para los estudiantes indígenas egresados de los bachilleratos ubicados en algunas de las cabeceras municipales de la región de los Altos de Chiapas y de la misma ciudad.

La historia de la Facultad de Ciencias Sociales ha estado marcada de manera significativa por las constantes huelgas y movimientos estudiantiles que han afectado su consolidación y proyección académica. A pesar de esto, alberga una cantidad importante de alumnos y para el caso de las carreras de sociología y economía son la única alternativa a estudiar en la entidad, ya que es el único lugar donde se imparten estas carreras en una universidad pública y privada.

La mayoría de las familias con recursos económicos en la ciudad de San Cristóbal envían a sus hijos a estudiar fuera, principalmente a las ciudades de México, Puebla, Guadalajara y Veracruz en el centro del país. Durante los últimos años, la instalación de Universidades privadas en la ciudad y en la capital del Estado (Tuxtla Gutiérrez localizada a tan solo una hora) ha hecho que esta tendencia haya disminuido, pero continua siendo destacable.

En este sentido, la Facultad de Ciencias Sociales, además de recibir a los estudiantes indígenas de la región, acoge a estudiantes mestizos de bajos recursos del estado y la ciudad.

FIGURA 4.16
Estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales UNACH



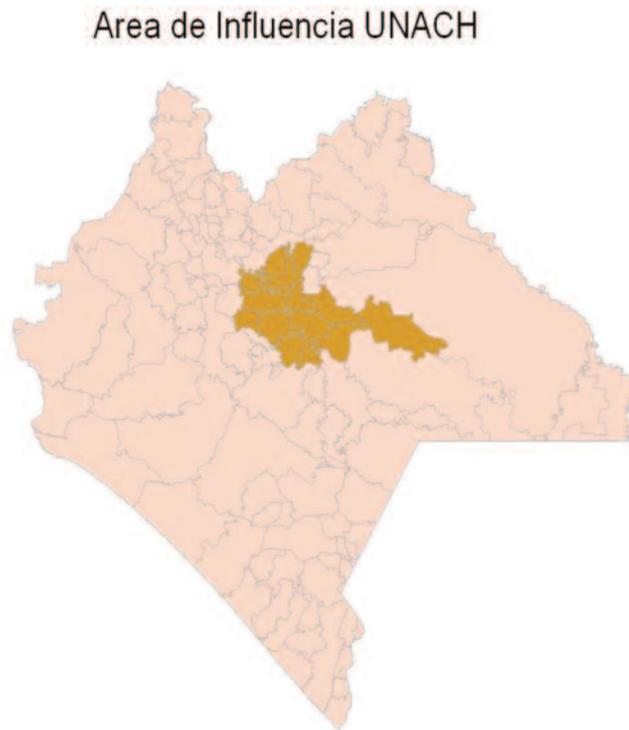
Fuente: Saldívar, A.

¹³ Actualmente está maestría no existe.

4.1.2.2. Elementos del contexto

San Cristóbal de las Casas es el centro regional de los Altos de Chiapas donde confluye la mayoría de la población de la zona para realizar las diferentes actividades económicas, sociales, administrativas y políticas.

FIGURA 4.17
Mapa del área de influencia de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH en Chiapas



La migración de la población indígena a este centro urbano se intensificó durante la década de los 70 y 80s, asociada principalmente a los conflictos económico religiosos que derivaron en la expulsión de aproximadamente 30 mil indígenas tsotsiles evangélicos del municipio de Chamula que se instalaron de manera irregular en el barrio de “La Hormiga” sobre las laderas de las montañas que rodean la ciudad en su parte norte. También es importante señalar que la migración del centro del país hacia la ciudad de San Cristóbal de las Casas ha sido importante desde principios de los ochenta, conformándose tres zonas con características particulares: el centro histórico colonial, habitado principalmente por los “coletos”, descendientes directos de los colonos españoles, la zona indígena, localizada en las zonas marginales de la ciudad y alrededor de los mercados y las áreas conformadas por los nuevos asentamientos en las zonas bajas de lo que fue el lago Eugenia y sus zonas de inundación habitadas por migrantes de diferentes partes del país, principalmente del centro y la ciudad de México.

El movimiento zapatista de 1994 marcó una nueva oleada de migración indígena hacia la ciudad, ahora no sólo del municipio de Chamula, sino también de los distintos municipios de la región Altos y de la Selva principalmente.

Se crearon nuevos asentamientos irregulares en las orillas de la ciudad y se generó un proceso continuo de recuperación por parte de los grupos indígenas de los espacios y las actividades antes controladas exclusivamente por los mestizos de San Cristóbal, como fueron los mercados y plazas y los sistemas de transporte y las actividades comerciales y turísticas.

La región de los Altos se caracteriza por ser una zona con población rural e indígena (en su mayoría pertenecientes a las etnias tzotzil y tzeltal). Para la década de los noventa, los tzeltales

conformaban el grupo de población más numeroso, ya que representaban el 33,6% de la población hablante de lengua indígena en Chiapas. Este grupo de origen maya se asienta principalmente en el Altiplano Central de Chiapas y en las estribaciones adyacentes de las Montañas del Norte y del Oriente, cuyos municipios en conjunto suman más de 10.000 km². El censo de 1990 contabilizó 259 mil hablantes de lengua tzeltal, de los cuales casi la mitad eran monolingües. Se trata de un territorio densamente poblado (Catalán, 2001, p. 6).

La región Altos de Chiapas se ubica sobre la parte central y más alta de la entidad y se encuentra configurada por 18 municipios geográficamente colindantes. Se localiza en la región natural denominada como bloque central y colinda con los relieves, montañas del norte (al norte) y depresión central (al sur); su extensión territorial (3 716,5Km²) representa el 4.9 por ciento del total estatal.

La topografía de la región se caracteriza por tener laderas con pendientes bastante pronunciadas susceptibles a la erosión pluvial e incluso eólica; el sistema terrestre predominantemente es el Karst-Chamula, que cubre más del 50 por ciento del territorio, mismo en el que se concentra la mayor densidad de población. Esta placa caliza se encuentra alrededor de los 2 000 metros sobre el nivel del mar, y se caracteriza por una topografía abrupta que impide la estructuración de una eficiente red de carreteras, y un sistema de drenaje subterráneo que establece condiciones de difícil acceso al agua (Parra, Herrera, Huerta, Romero y Cartagena, 2009).

Las características del relieve permite una conformación con las siguientes características: el 60% del territorio está cubierto por terrenos accidentados, el 20% se encuentra ocupado por planicies y el 20% restante está compuesto por valles localizados en el municipio de Zinacantán.

Municipios y extensión territorial

Como resultado de los esfuerzos por cambiar la integración territorial (remunicipalización) se decretó el 28 de julio de 1999, la creación de siete nuevos municipios en el estado (*Aldama, Benemérito de las Américas, Maravilla Tenejapa, Marqués de Comillas, Montecristo de Guerrero, San Andrés Duraznal y Santiago el Pinar*), para integrar un total de 118 municipios legalmente reconocidos en el Estado (Burguete, 2001). A raíz de la remunicipalización, en la región Altos se integraron Aldama y Santiago el Pinar, permitiendo pasar de 16 a 18 el número de municipios engranados en el territorio regional. En la tabla 4.VIII se muestran la totalidad de municipios de la región y sus principales características territoriales (superficie, porcentaje con respecto al total de la región, densidad de población y altitud).

Aspectos socioeconómicos

La región Altos de Chiapas se caracteriza por ser una zona orientada fundamentalmente a la producción agrícola. La actividad agropecuaria permite la obtención de una gran diversidad de productos que son destinados en primera instancia al autoconsumo y en segundo términos a los mercados regionales, principalmente San Cristóbal de las Casas. Los principales productos agrícolas que se cultivan son: maíz, frijol, café, papa, lechuga, rábano, zanahoria, granadilla, repollo, acelga, betabel y flores; por otro lado, de los bosques de pino y encino se extrae, madera serrada, juncia (acículas de pino), carbón, leña, plantas de ornato, etc. De aquí que Parra *et al* (2009), sostengan que la región Altos sea considerada como una zona con gran potencial agropecuario y forestal.

Hasta el día de hoy, la Región Altos continúa observando una estrategia de crecimiento basada en la diversificación de la agricultura y de la presencia de una incipiente ganadería (sector primario). Aunque en la zona existe un vasto potencial de recursos forestales, este no ha sido utilizado de manera eficiente como eje dinamizador de la economía regional. Pero este proceso no solo corresponde a los Altos, ya que desde el siglo XIX la entidad chiapaneca se fue configurando dentro del marco de un modelo de desarrollo basado en la producción primaria, de manera que en

TABLA 4.VIII
Municipios y extensión territorial

Municipio	Superficie Km ²	Sup. Regional %	Densidad de la pob.	Altitud m.s.n.m.
Aldama	28,8	0,8	126,2	1810
Amatenango del Valle	153,1	4,1	42,8	1810
San Juan Cancuc	176,9	4,8	116,9	1400
Chalchihuitán	183,7	4,9	66,7	1500
Chamula	347,1	9,2	172,7	2260
Chanal	397,4	10,7	19,0	2100
Chenalhó	238,8	6,4	114,5	1500
Huixtán	341,1	9,2	54,6	2010
Larrainzar	143	3,9	115,6	2020
Mitontic	39,9	1,1	190,5	2000
Oxchuc	408,8	11,0	92,7	2100
Pantelhó	197,2	5,3	82,5	1200
San Cristóbal de las C.	374,2	10,1	353,9	2120
Santiago el Pinar	17,6	0,5	123,5	1680
Tenejapa	191,9	5,2	172,8	1780
Teopisca	282,8	7,6	95,5	1780
Zinacantán	199,5	4,8	149,1	2140
TOTAL	3716,5	100 %	Prom 123,4	

Fuente: Agenda Estadística de Chiapas, 2000.

la actualidad el 61% del territorio se encuentra destinado a la ganadería y la agricultura, sin tomar otras actividades, como la forestal (Montoya-Gómez, Hernández-Ruiz y Mandujano, 2003).

La actividad agropecuaria permite la obtención de una gran diversidad de productos (maíz, frijol, papa, café, frutales y hortalizas) que son destinados en primera instancia al autoconsumo y en segundo término a los mercados regionales. Junto con las actividades agropecuarias y forestales, durante los últimos años el incremento de la actividad turística ha dinamizado la economía de la región a partir del mejoramiento de las vías de comunicación.

De acuerdo con las estimaciones del INI-CONAPO, a partir de la base de datos del XII Censo General de Población y Vivienda, en esta región el 37,5% de la población entre 5 años y más es monolingüe y el 62,5% es bilingüe. En la información censal del año 2000 se observó que de los niños entre 8 y 14 años, un 87,6% no saben leer ni escribir. Y los niños que egresan de una primaria en zona indígena son el 11,13%, lo cual nos indica el alto grado de deserción que hay en las comunidades.

De acuerdo con datos del XI Censo General de Población y Vivienda 1990, hay en la región Altos un total de 382.282 habitantes, cifra que comparada con la de 1980 significa una tasa de crecimiento relativa anual del 3,9%. Para el 2000 la población es de 458.467 personas, de las cuales 223.874 son del sexo masculino y 234.593 son mujeres; es decir, el 49% son hombres y el 51% mujeres. Con respecto a la densidad de la población, en 1980 era de 62 habitantes por kilómetro cuadrado, en 1990 era de 92 y en el 2000 pasó a ser de 123 hab. /km².

Con relación a la población económicamente activa, en el año 2000 existían en la región un total de 147.928 personas, de las cuales 146.944 se encontraban empleadas y 984 no tenían trabajo. En contraparte, tenemos a la población económicamente inactiva constituida por una población de 130.237 personas.

En el 2000, del total de la población empleada 82.735 personas laboraban en el sector primario (es decir, ganadería, agricultura y silvicultura); 19.981 en el sector secundario (industrial), y 41.260 personas trabajaban en el terciario (servicios). Como bien puede notarse, las característi-

cas laborales de la región indican que las actividades relacionadas con el campo son las que mayor número de personas emplean.

La población en la región de los Altos se encuentra distribuida en una serie de comunidades rurales dispersas por todo lo largo y ancho del territorio regional. La población mantiene un crecimiento acelerado y constante que se sitúa por encima de la media estatal (3,9%).

Actividades productivas

Los Altos de Chiapas se caracterizan por su especial ubicación y distribución geográfica. La heterogeneidad en la superficie propicia la falta de terrenos adecuados para la agricultura, por lo que la agricultura regional se desarrolla en terrenos con pendientes muy pronunciadas. Esta situación es preocupante, ya que en suelos que no cuentan con una cobertura vegetal permanente, dedicados a la agricultura con pendientes que apenas llegan al 5%, cada año se pierden 58 toneladas de tierra por hectárea, sin que el agricultor se percate de dicha pérdida hasta que comienza a aflorar el suelo rocoso (Parra y Díaz, 1997). En la tabla 4.IX podemos observar como el maíz constituye junto con el frijol el principal cultivo en la región Altos, dada la superficie que es destinada por las familias para su producción. Estos dos cultivos constituyen la base para la alimentación de la población. El café, el tercer cultivo en importancia, complementa los ingresos de las familias.

TABLA 4.IX
Principales cultivos y superficie sembrada en la Región altos de Chiapas

<i>Principales cultivos agrícolas en los Altos de Chiapas. Superficie sembrada (hectáreas).</i>			
Cultivo	Chiapas	Altos	Porcentaje
Maíz	902.745,9	82.730,7	9,2
Fríjol	126.005,6	13.508,3	10,7
Papa	1.523	829	54,4
Repollo	595	593	99,7
Café	241.029	12.300	5,1
Manzana	1.668	755	45,3
Durazno	997	892	89,5
Perón	150	150	100

Fuente: Anuario Estadístico de Chiapas, 2001

Los terrenos que son aptos para la agricultura son aquellas superficies que pueden proporcionar buenas cosechas en forma permanente. Sus características son: *plano o con poca pendiente*, de modo que la erosión hídrica sea mínima; *profundo*, para que puedan desarrollarse fácilmente las raíces de las plantas; *con lluvias suficiente*, humedad o riego acondicionado; *con clima adecuado*, para que los fenómenos meteorológicos extremos no mermen o incluso impidan la cosecha agrícola (Parra y Díaz, 1997).

El estudio más reciente sobre índices de marginación publicado por el Consejo Nacional de Población (Conapo), confirma que desde el año 2000 Chiapas sigue ocupando el segundo lugar a escala nacional en mayor grado de marginación y dentro de Chiapas los municipios ubicados en la región Altos son los que ocupan el primer lugar (ver tabla 4.X).

Está claro que ante la situación de marginación y la diversidad sociocultural en Chiapas se necesitan políticas específicas que permitan atender la situación de rezago en los municipios y localidades con *alta y muy alta marginación*. La asociación entre lo indígena y la marginación ha venido produciendo y reproduciendo territorios de exclusión a lo largo de la historia, con graves rezagos sociodemográficos producto de la concepción de las sucesivas políticas públicas indige-

TABLA 4.X
Municipios indígenas de la Región Altos de Chiapas con alta y muy alta marginación donde más del 70 por ciento de su población es hablante de alguna lengua indígena.

Municipio	Población total	Porcentaje de personas hablantes de alguna lengua indígena
Chamula	48.819	99,32
San Juan Cancuc	15.810	98,05
Santiago El Pinar	1.382	99,78
Chenalhó	18.953	98,13
Chalchihuitán	9.914	98,70
Pantelhó	11.095	90,34
Chanal	5.510	99,08
Zinacantán	24.500	99,01
Tenejapa	25.243	98,85
Aldama	2.488	99,24
Amatenango del Valle	3.508	78,18
Huixtán	14.244	95,41
San Andrés Larráinzar	10.426	99,45
Mitontic	6.003	99,62
Oxchuc	30.595	98,29

Fuente: COESPO, Índice Chiapaneco de Marginación (2005)

nistas instrumentadas por distintos regímenes en la historia reciente de México que plantearon la integración económica y sociocultural del indio basándose fundamentalmente en políticas de asistencia social, desencadenando así procesos de dependencia y subordinación política y socioeconómica.

Situación de la educación en la región

En la región de los Altos la mayor parte de los profesores son bilingües, pero las instituciones educativas sufren diversas carencias: alto absentismo escolar, falta de libros de texto gratuitos, de material didáctico, de planteles adecuados (un solo docente tiene que atender en el grupo de clase a muchos niños y a diversos grados de primaria). Todo ello unido a problemas de tipo cultural y político: “No es, pues, raro hallar una seria resistencia entre los indígenas al levantamiento de planteles educativos: la educación formal impartida en las escuelas no tiene para ellos significado alguno” (Aguirre, 1973, p. 169).

Una posible explicación está en que para las regiones pluriétnicas, como es el caso de los Altos de Chiapas, el proceso educativo ha tenido como fundamento teórico el integracionismo o bien el corporativismo. En efecto, la idea que predomina entre los habitantes de esta región es que la escuela local debe servir para que el niño domine el idioma español y pueda así aspirar a terminar su educación primaria emigrando a ciudades como San Cristóbal, donde cursan el quinto o sexto grado de primaria. O bien, si los niños terminan la primaria en su comunidad, que puedan irse a la ciudad para mejorar el español y emplearse en el sector turístico o de servicios y posteriormente ingresar en alguna secundaria urbana (aunque la mayor parte de jóvenes sólo logran incorporarse como fuerza de trabajo barata) (Catalán, 2001, p. 11).

Muchos de los estudiantes que ingresan en el nivel superior por tanto llegan con muchas deficiencias académicas, a pesar de lo cual la Facultad de Ciencias Sociales es para muchos estudiantes indígenas que logran terminar su bachillerato, la única posibilidad de continuar sus estudios a nivel superior.

A pesar de esto, la propuesta educativa de la UNACH en general y de la Facultad de Ciencias Sociales en particular no considera esta diversidad como una oportunidad para replantear los planes de estudio y las estrategias pedagógicas en respuesta a esta realidad particular.

Para evitar la repetición de estos resultados en materia de desarrollo, las propuestas para el desarrollo local en comunidades indígenas de los Altos de Chiapas deben responder a problemas locales reales, acordes a la realidad sociocultural y económica de estas poblaciones, a través de políticas públicas apropiadas y ajustadas a esta realidad.

Las particularidades y diversidad en cuanto a recursos naturales y características socioculturales de crecimiento poblacional acelerado y de escaso apoyo gubernamental, han propiciado que se dé una falta de oportunidades de desarrollo local en la zona. Se trata de una de las zonas con mayor porcentaje de población indígena del estado y las raíces de la situación de marginación de las comunidades indígenas están determinadas por una diversidad de factores de índole económico, social, político. En este sentido, es fundamental diseñar estrategias que desde una perspectiva integral, permitan fortalecer las capacidades sociales de estos grupos, más que imponer una visión específica de desarrollo.

4.1.2.3. *Actividades socialmente significativas*

Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales que provienen de comunidades rurales e indígenas han ido adquiriendo las formas y estilos de vida que impone la ciudad.

Me levanto, me visto, me traslado a la universidad en donde estoy desde las 8 hasta las dos de la tarde, me retiro almuerzo, me acuesto a dormir, al despertarme realizo mis tareas asignadas, salgo a caminar un rato, voy al ciber ya sea por alguna investigación o a checar mi *facebook*, después me baño, ceno y me acuesto a dormir, para prepararme a la misma rutina diaria. (Edgar, estudiante de Economía, sexto semestre).

Durante los fines de semana o en las vacaciones de Semana Santa, verano e invierno, la mayoría regresan a sus comunidades donde se integran en las labores familiares y comunitarias, algunos que han encontrado algún trabajo en la ciudad, se limitan a hacer visitas a sus familias cuando coinciden las vacaciones de su escuela con las de sus trabajos.

Ezequiel, estudiante *chol* de sociología en décimo semestre, viaja todos los fines de semana a la ciudad de Palenque para apoyar a su familia en la venta de alimentos por las calles de la ciudad. Esto representa para él un viaje cada semana de más de 5 horas de ida y 5 horas de regreso. A pesar de eso, él considera necesario realizar estos viajes para poder complementar los recursos para su estancia en San Cristóbal, apoyar a sus demás hermanos en sus estudios y en general para su familia.

Durante sus estudios muchos de los y las estudiantes que provienen de las comunidades, tienen que buscar algún trabajo temporal –venta de productos por catálogo, como ropa, zapatos, perfumes, etcétera– por las tardes o mañanas –trabajar en pequeños negocios, empleadas domésticas, etcétera– dependiendo de sus horarios en la facultad, para poder sobrevivir en la ciudad y complementar los gastos que genera a las familias tener a sus hijos estudiando fuera de su comunidad. Muchos de los estudiantes hacen referencia a que uno de los principales problemas para continuar sus estudios son los económicos.

La forma en que están organizadas las clases en la mayoría de las universidades –es decir, ocupando toda la mañana o toda la tarde de lunes a viernes o inclusive utilizando algunos días del fin de semana, principalmente el sábado– tiene un impacto muy importante para la vida de los y las estudiantes de comunidades rurales e indígenas, ya que tienen que separarse de sus familias y de los grupos sociales donde participan, perdiendo los vínculos de apoyo social y económico, pero sobre todo afectivos, que obtienen estando en sus comunidades. Un efecto claro de esta situación en Chiapas y en la mayoría de las zonas cafetaleras del país, por ejemplo, es cuando llega la cose-

cha de café, actividad productiva que requiere de mucha mano de obra, por lo que muchos niños y jóvenes tienen que abandonar sus estudios mientras dura la temporada para apoyar a sus familias.

El hecho de abandonar la comunidad se convierte particularmente en un reto mayor para las mujeres, que enfrentan la presión familiar por los riesgos que puede implicar ir a una ciudad a estudiar, encontrando mucha oposición para que continúen sus estudios: “Si te vas a estudiar solo vas a ir a buscar marido, las mujeres solo deben aprender a hacer tortilla, a mantenerlas el marido, a casarse y a tener muchos hijos”. (Olga, estudiante de Economía, octavo semestre).

En relación a las dificultades que tuvieron durante la realización de sus estudios en la Facultad, Clara y Blanca, egresadas de sociología, señalaron: “No me adaptaba al clima de la ciudad, estar alejada de mi familia y el ambiente de la escuela”. “Acostumbrarme a un ambiente diferente en el cual me hacía falta tener cerca mi familia y lo económico”.

Un hecho que ha cambiado el estilo de vida de los jóvenes ha sido la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación, que les ha permitido participar en nuevas formas de comunicación a través de las redes sociales. De esta forma, una parte importante de su tiempo durante la escuela o en sus ratos libres lo destina a estar navegando en internet, para buscar información para muchos de sus trabajos escolares y para estar conectados chateando o informándose de las actividades de sus compañeros. Al no contar en sus comunidades con estas tecnologías, la mayoría la utilizan para conectarse principalmente con sus nuevos grupos de amistades generadas durante su estancia en la ciudad.

Los jóvenes que cuentan con mejores condiciones económicas, ya sea por el apoyo de sus familias o por contar con alguna beca, destinan parte de su tiempo libre a practicar algún deporte, principalmente fútbol, basquetbol o ir al gimnasio. De igual forma, las tardes se destinan a avanzar en sus estudios, juntándose con sus compañeros para realizar las tareas asignadas o inscribiéndose en cursos que complementen sus estudios como por ejemplo alguna lengua adicional (principalmente el inglés).

4.1.2.4. Proyecto educativo

El proyecto educativo de la Facultad se sitúa claramente en los modelos de educación tradicional. Aunque debemos reconocer que es difícil definir con claridad a qué nos referimos con este término, ya que se ha abusado de él llegando a confundir sobre su significado real, en el presente trabajo nos basamos en el concepto de Freire de “educación bancaria” es decir, aquella forma educativa que no reconoce que los alumnos poseen conocimientos previos, por lo que el papel del maestro es llenar de contenidos las mentes “vacías” de los sujetos. La educación tradicional consiste asimismo en un conjunto de prácticas educativas basadas en modelos predominantemente expositivos, donde el papel fundamental recae en el maestro y los alumnos mantienen un papel pasivo en el proceso de aprendizaje. Naturalmente, ese encuadramiento general no excluye el hecho de que algunos profesores realizan actividades de trabajo grupal y dinámicas y técnicas participativas.

Adoptamos para nuestra definición los cuatro principios didácticos de Flechsig y Schiefelbein (1985):

- a) Aprendizaje dirigido por el profesor: el proceso de enseñanza del alumno está dirigido, principalmente, a través de indicaciones orales del profesor.
- b) Aprendizaje de una clase (grupo-curso): cada alumno recibe una oferta de aprendizaje relativamente estandarizada (adaptada al alumno “promedio”), que se comparte con otras 20 ó 40 personas más (a veces, tantas como logren oír al profesor y ver el pizarrón o la pantalla de TV).
- c) Aprendizaje temáticamente orientado: el punto central de la clase es el conocimiento orientado a un ámbito temático.

d) Silencio de los que aprenden para que se oiga la voz del profesor. Las interacciones de los que aprenden son mínimas.

Algunos elementos que componen la propuesta educativa de la Universidad definidos en su proyecto académico 2010-2014 son:

1. Impulsar la formación universitaria acorde a las demandas socioeconómicas presentes y futuras de Chiapas y del país. Formación que permita a los egresados actuar como profesionales abocados a desempeñarse en tareas multidisciplinarias de manera competitiva.
2. Promover la formación integral del estudiante universitario, buscando que reciban la adecuada formación profesional; una sólida cultura general, una disciplina para su autoformación y posean la capacidad de análisis.
3. Fortalecer la investigación y posgrado para generar los conocimientos y tecnologías apropiadas para el desarrollo del Estado, a partir de la formación de los recursos humanos de alto nivel académico.
4. Incorporar la docencia, investigación, extensión y administración de la Universidad a los nuevos desarrollos en el campo de la informática, la telecomunicación y la cibernética.
5. Incrementar la vinculación de la Universidad con su entorno.

FIGURA 4.18
Estudiantes en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH



Fuente: Saldívar, A.

Un aspecto resaltable es que solo recientemente la universidad ha agregado la categoría étnica para reconocer la diversidad de estudiantes que llegan a la facultad, por lo que en la búsqueda de información y el análisis de los documentos tanto de la Facultad en particular como de la UNACH en su conjunto no se encontraron referencias específicas a la presencia de estudiantes de origen indígena hasta fechas recientes, en que cambió la política. Es decir, a pesar de contar históricamente con una población importante de estudiantes indígenas, no se tenían registros que permitieran conocer el comportamiento histórico de la población indígena y algunas características socioeconómicas de los mismos.

En el Plan de Desarrollo de la Universidad (1999-2006), se señala que uno de los problemas que afectan la vida académica es la persistencia de “un modelo tradicional de enseñanza que no considera el empleo de recursos didácticos y la formación con base en modelos alternativos” (UNACH, 1999, p. 18).

Otro problema importante reconocido es la deserción como un fenómeno histórico que afecta las diferentes carreras, las causas que se han identificado son el bajo nivel socioeconómico de los alumnos y los bajos niveles de rendimiento.

Un ejemplo de esta situación es que en la promoción 1995-2000 de la carrera de Sociología ingresaron 30 alumnos y egresaron solo 19, es decir aproximadamente el 63% de los alumnos.

En las recomendaciones finales específicas para las carreras que se imparten en la Facultad de Ciencias Sociales, sobre los procesos educativos y de vinculación se señala:

TABLA 4.XI
Recomendaciones proceso evaluación Facultad de Ciencias Sociales UNACH

Recomendación	Justificación	Sugerencias de operación
Mejorar el procesos de enseñanza aprendizaje mediante cursos de didáctica general	Los profesores siguen impartiendo sus cursos de manera tradicional.	Que las autoridades inviten a especialistas en didáctica para que preparen a la plantilla docente del programa.
Disminuir los índices de reprobación de algunas materias de las dos licenciaturas.	Las licenciaturas presentan importantes índices de reprobación en diversas asignaturas.	Que las autoridades y profesores de las asignaturas con altos índices de reprobación determinen sus causas y propongan medidas para eliminar este problema. Que se incluyan cursos propedéuticos o prerrequisitos para las materias para las materias que presentan altos índices de reprobación. Verificar que los contenidos de los cursos estén bien estructurados y no sean demasiado amplios.
Elaborar un programa de vinculación de la facultad	Pese a que las autoridades de la Facultad han realizado un trabajo de vinculación aceptable con algunas instituciones, esta actividad no se realiza de manera formal.	Que participen en esta labor autoridades, profesores y miembros del sector productivo de la región (cámaras, asociaciones, colegios de profesionistas). Que se firmen convenios en los que se incluya el servicio social, prácticas profesionales, bolsa de trabajo, intercambios, estancias profesionales y la participación de los profesores en el sector productivo, entre otras actividades.
Fuente: UNACH, (2001)		

Pese a ello, la nueva Ley Orgánica de 1999 reconoce que “nadie ignora que se han producido una serie de profesionistas completamente desvinculados de la sociedad a la que están obligados a servir” (UNACH, 1999, p. 195).

En muchas de las entrevistas y las observaciones realizadas en los procesos de formación se ratifica:

Mucha teoría y nada de práctica (trabajo de campo), solo se quedan en la transmisión de conocimientos y mala organización entre alumnos-maestros. (Elena, egresada de Sociología).

Existen maestros tradicionales que llegaba a dar su discurso delante de los alumnos, así se la pasaban toda la tarde. (Domingo, egresado de Historia).

Con respecto al perfil de ingreso y egreso, la UNACH plantea como requisitos los siguientes:

Ingreso

- Acreditar estudios completos de bachillerato o vocacional, mediante presentación del certificado correspondiente.
- Haber acreditado el examen de admisión de la Universidad.

Egreso

- Realizar el servicio social, en alguno de los programas que se ofrecen dentro o fuera de la Universidad.
- Dominio de los aspectos específicos de cada carrera (Sociología, Antropología, Historia y Economía).

Titulación

- Haber aprobado la totalidad de asignaturas que comprenden el plan de estudios.
- Haber concluido las prácticas de servicio social.
- Cumplir con una de las siguientes alternativas: Tesis (individual, colectiva o interdisciplinaria); titulación por maestría; el título se obtendrá mediante la presentación de tesis.

A pesar de esto es importante señalar que en la evaluación se menciona que: “Se constató que no existe una política clara de admisión de los alumnos. Se tuvo conocimiento de que, por acuerdo de asamblea, se permitió el ingreso a cualquier estudiante que así lo deseara” (UNACH, 1999, p. 15).

4.1.2.5 Estrategias de vinculación entre el proceso educativo y la realidad

Las estrategias de vinculación entre los procesos educativos y la realidad se plantean de manera general a través de las prácticas de campo, la investigación y el servicio social.

En las dos primeras modalidades, que facilitan un acercamiento a la “realidad”, los temas y las formas de abordarlos están relacionadas con los contenidos estructurados en las materias, lo que dificulta hacer una conexión clara con problemas más complejos de las comunidades o de la región. Y el hecho de que sean actividades realizadas en un tiempo determinado sin una consecuencia directa para los actores involucrados hace que pierdan su valor como generador de aprendizajes significativos.

El “servicio social” facilita una pre-inserción de los estudiantes a situaciones reales de trabajo, aunque la mayoría de las mismas terminan siendo actividades no relacionadas directamente con su profesión.

TABLA 4.XII
Estrategias de vinculación en la UNACH

Estrategias de vinculación	Definición
Prácticas de campo	Actividades grupales <i>dirigidas por los maestros</i> de reconocimiento en campo sobre diferentes temas y problemas de la región.
Investigación	Actividades grupales o individuales de indagación sobre temas predeterminados en clase de acuerdo a los <i>temas establecidos</i> en la currícula de la materia.
Servicio social	Participación directa de los estudiantes de los últimos niveles en actividades <i>de apoyo</i> a instituciones gubernamentales, y no gubernamentales.
Fuente: Elaboración propia	

De la tabla 4.XII se desprende que la propuesta educativa de esta institución, a diferencia de las dos anteriores, no responde a un modelo de vinculación con el contexto sociocultural y diverso en el que está inserta, sino que responde al modelo “de arriba abajo” al que hacíamos referencia en el capítulo anterior.

4.2. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE VINCULACIÓN ENTRE LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Las experiencias educativas y de formación que se analizan en la presente investigación, sin lugar a dudas muestran algunas estrategias específicas que posibilitan establecer mecanismos más claros que vinculan los procesos educativos con los elementos del contexto, pero también tenemos que reconocer que es necesario profundizar en una definición más clara de algunas y consolidar la propuesta teórica metodológica de los procesos, así como de los elementos de evaluación del impacto de las mismas.

El trabajo de campo y la revisión documental nos ha permitido identificar las siguientes estrategias educativas y de formación:

- La utilización de la realidad sociocultural como base fundamental para la generación de situaciones socioeducativas. Construcción de situaciones educativas.
- La recuperación de la vida en comunidades educativas.
- La realidad no sólo como escenario, sino como espacio de interacción para la construcción de nuevos conocimientos.
- La Interculturalidad como forma de consolidación de la identidad, pero al mismo tiempo de desarrollo de la cultura al establecer nuevas maneras de relación e interacción con las demás culturas.
- La alternancia educación-proyectos de desarrollo.
- Se enseña para la vida, en tanto los conocimientos sean útiles para las situaciones de vida cotidianas.
- La investigación sobre la realidad cotidiana como eje fundamental de aprendizaje
- La incorporación de los elementos socioafectivos del aprendizaje
- Apropiación de “la palabra”
- Comunidades de aprendizaje
- Prácticas de campo
- Investigación
- Servicio social
- Estudio a partir de problemas de la realidad

Una aproximación que recupera algunos criterios fundamentales sobre los cuales están contruidos son:

• Centralidad de lo cultural en el acto educativo

Para Vygotski la escuela debe constituirse como un escenario cultural donde los sujetos se apropian de las principales herramientas que le permitan una incorporación y participación activa en el enriquecimiento de su experiencia de vida y de su comunidad. Los principales instrumentos sin lugar a dudas lo constituyen el lenguaje y la escritura, pero no se puede reducir a esos aspectos el esfuerzo de formación, se deben incorporar los diferentes elementos constitutivos y las actividades socialmente significativas de las culturas que le den pertinencia y sentido a la acción educativa.

• Se establecen formas de articulación entre los saberes y conocimientos locales y universales

TABLA 4.XIII
Caracterización de las experiencias educativas y de formación y sus estrategias de vinculación

Experiencia educativa	Promotor	Visión de desarrollo	Estrategias de vinculación
Licenciatura en Planeación	CESDER	Buena vida	Comunidades de aprendizaje Construcción de situaciones educativas Alternancia educación-producción Apropiación de la palabra La vida en comunidad educativa
Formación maestros comunitarios	CRIC	Planes de Vida	Investigación situaciones vida cotidiana Proyectos educativos comunitarios Lenguas Educación para construir valores y normas de convivencia Maestro como articulador de procesos Escuela comunitaria
Facultad de Ciencias Sociales	UNACH	Desarrollo económico	Construcción colectiva del conocimiento Prácticas de campo Investigación Servicio social Estudio a partir de problemas de la realidad
Fuente: Elaboración propia			

Una perspectiva intercultural se basa en el establecimiento de formas de articulación entre los saberes y los conocimientos locales y otras formas de pensamiento que enriquezcan las experiencias de vida de los sujetos que participan en el proceso educativo. Es decir, la interculturalidad no se limita al rescate de los saberes y conocimientos culturales locales, sino que parte de los mismos e incorpora nuevos para generar aprendizajes significativos. El trabajo de consolidación de la identidad cultural y la generación de nuevos productos culturales propios es fundamental en esta estrategia.

La articulación de los saberes debe basarse desde la construcción de diálogos entre las diferentes formas de saber, ser, conocer, hacer y convivir pensar y sentir que existen y no desde una perspectiva folklorista o de dominación de unos conocimientos sobre otros.

La utilización de la realidad sociocultural como base fundamental para la generación de situaciones socioeducativas

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad y la importancia de abrir la escuela hacia los diferentes espacios sociales, ambientales y culturales de la misma (la parcela, el bosque, la comunidad, el barrio, el río, y muchos más). De igual manera, plantea dinamizar las formas de relación con los distintos actores sociales presentes en la comunidad y la región (ancianos, médicos, mujeres, productores, autoridades, etcétera). En este sentido se establecen formas de articulación entre los conocimientos locales y universales.

El objetivo fundamental de este criterio es generar aprendizajes significativos, es decir aprendizajes que se construyen en el marco de actividades socialmente significativas en una perspectiva de enriquecimiento de la experiencia de vida. El aprendizaje significativo es aquel que transforma al sujeto, no aquel que se acumula como algo aislado de la realidad, por lo que reconoce que el pensamiento está distribuido y que la generación de nuevos conocimientos, actitudes y habilidades pasa necesariamente por el reconocimiento de los fondos culturales existentes. El

conocimiento se vuelve pertinente para esa realidad sociocultural específica y por tanto adquiere un sentido claro para los sujetos que están participando en el proceso educativo.

- **Problemas y oportunidades lo que da significado y sentido al proceso educativo**

La problematización de la realidad se propone como una práctica permanente, donde permite a los y las participantes situar y nombrar el mundo para resignificarlo. De igual forma, un eje fundamental de la perspectiva intercultural es partir de identificar las oportunidades locales y externas para mejorar las experiencias de vida de las comunidades. Oportunidades vistas no como una forma de imposición cultural, sino como un proceso de apropiación de nuevos conocimientos.

Desde esta perspectiva, los espacios educativos se convierten en espacios para el mejoramiento de la situación de vida, al tratar de responder a problemas reales de ese contexto.

- **La escuela como un factor para el mejoramiento de la situación de vida**

Para muchas familias, organizaciones e instituciones la escuela representa el espacio fundamental para la incorporación de sus hijos e hijas a la vida productiva, social y cultural, pero también para muchas personas se cuestionan si la escuela es más bien un mecanismo para la reproducción de las desigualdades sociales.

Una escuela vinculada a las realidades socioculturales específicas donde se ubica, puede y debe aportar alternativas y soluciones creativas a los diferentes problemas que enfrenta la comunidad, como ya lo señalamos anteriormente la atención a los diferentes problemas genera significatividad al proceso educativo.

La escuela debe contribuir de manera clara al mejoramiento de la situación de vida de la gente, esto no significa únicamente generar capacidades en para la incorporación de los sujetos en los procesos productivos, sino además posibilitar formas creativas para proponer e implementar acciones y actividades que permitan enfrentar los diferentes problemas de salud, contaminación y deterioro de los recursos, inequidad social, violencia, pérdida de identidad, diferenciación generacional, etcétera.

- **Incorpora la cotidianidad en los procesos educativos**

Aceptar la cotidianidad como recurso es tener presente y aceptar que el alumno trae la suya a clase y que además, no puede dejar de expresarla porque es la plataforma de su identidad (Ariel y Santillán, 2000). Por lo tanto en lo cotidiano es donde se juegan las pautas identitarias. La cotidianidad constituye en la base para la incorporación de lo cultural como eje fundamental del proceso educativo. Desde lo cotidiano se construye el sujeto, tomar conciencia de esa cotidianidad permite empezar a entender su mundo de vida.

Estos elementos permiten avanzar en la construcción de una propuesta metodológica que permita replantear los procesos educativos, se centra en el reconocimiento de la cultura y los marcos socioproductivos y de los espacios de aprendizaje como ejes fundamentales en la construcción de la conciencia de los sujetos. El esquema del análisis eco-cultural nos plantea de esta forma identificar de manera ponderada los diferentes actores sociales y espacios que están jugando un papel relevante en la construcción del sistema de conciencia, así como el análisis del sistema de actividades (prácticas socioculturales y productivas y medio ambiente cultural).

Al estar fuertemente implicados entre sí el sistema de conciencia y el sistema de actividades, el entendimiento y conocimiento de cómo funcionan éstos, se constituye en una base fundamental para la investigación en el aula y el diseño apropiado de estrategias educativas. El análisis eco-cultural plantea demostrar como la conducta y desarrollo de los sujetos es una función conjunta proveniente de la participación en dos o más escenarios simultáneamente (microsistemas) (del Río y Álvarez, 1985, p. 16).

El desarrollo de las sociedades modernas ha generado separaciones y contradicciones importantes entre estos ámbitos del desarrollo humano: el diseño cultural proveniente de estos análisis debe intentar restablecer las articulaciones que existieron, consolidar las que existen y proponer alternativas para resolver las contradicciones que se han generado entre los sistemas de actividad y conciencia para facilitar los procesos educativos y garantizar aprendizajes significativos y perdurables en los sujetos.

De igual forma, la articulación entre los procesos educativos y de desarrollo, presupone integrar el plano socioafectivo y emotivo al acto educativo. Tal como lo señala Álvarez, “la educación suele preocuparse mucho de la instrucción, es decir de transmitir conocimientos y conceptos y algo menos de transmitir emociones, solidaridad y de compartir emocionalmente esos conocimientos. Es decir: opera al nivel de la representación conceptual y no de la representación motivada y ligada a la acción intención (el sentido)” (1990).

4.3. COMPARACIÓN DE LOS MODELOS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Presentamos en este apartado los resultados obtenidos a partir de la gráfica de evaluación administrada a los estudiantes de las instituciones analizadas (ver anexo 7), el CESDER de la UCI Red y la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH. Recordaremos que la gráfica contenía diferentes criterios de valoración sobre los aspectos principales que nos permiten identificar la perspectiva de los estudiantes sobre la relación entre los procesos educativos y su realidad, organizados desde muy positivos hasta muy negativos.

El análisis de la comparación de los modelos educativos que documentamos se realizó a partir de los resultados del análisis estadístico mediante pruebas no paramétricas, específicamente la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon en el programa estadístico SPSS.

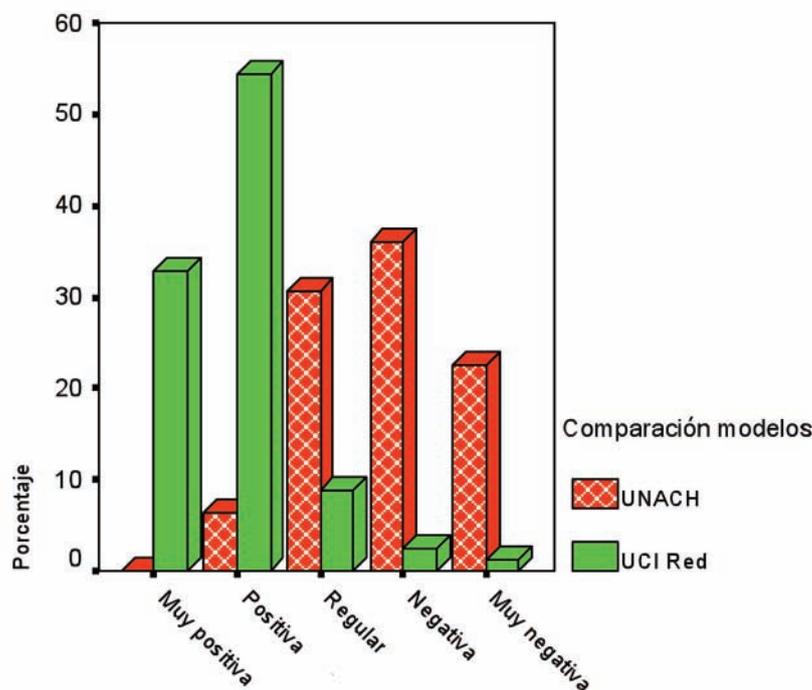
Es importante señalar que en la comparación solo se están utilizando aspectos generales del proceso educativo que se consideran comunes a los modelos y que se consideran relevantes para entender la importancia de la vinculación, es decir a pesar de que se analizaron ciertos objetivos específicos de formación para cada experiencia educativa, estos no se pueden comparar precisamente por su particularidad. Es decir, existen aspectos únicos de la formación que ofrece tanto la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural implementada por el CESDER-Uci Red como de las carreras de Antropología, Economía, Sociología e Historia que no se pueden comparar, por lo que hemos situado el énfasis en el análisis de las formas de vinculación entre los procesos educativos y la realidad. Por tanto, sólo se seleccionaron seis criterios que sirven como base para establecer una comparación sobre las variables que son relevantes para entender la importancia de la vinculación.

Los resultados muestran que, para la totalidad de los criterios evaluados (vinculación –que tanto me ha ayudado a resolver problemas de mi vida personal y de mi comunidad–, procesos pedagógicos –temas que atienden problemas de las comunidades y la región y papel de los maestros–, evaluación de la formación –satisfacción que siento de haber participado en el proceso de formación–, aplicación en vida cotidiana –viabilidad de aplicación–), hay diferencias significativas entre la percepción de los estudiantes que participaron en procesos de formación de el CESDER de la UCI Red, (a partir de este momento UCI Red) consideradas para este caso como modelo alternativo, y las de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH.

Detallamos a continuación las diferencias de los seis criterios.

Las experiencias educativas de la UCI Red reconocen la importancia de los aspectos socioafectivos en el proceso educativo, en donde la construcción de conocimientos pasa necesariamente por los elementos emotivos que conforman la persona. La creación de ambientes socioafectivos positivos para el aprendizaje constituye sin lugar a duda un elemento clave que los alumnos valoran en esta institución, frente a la percepción negativa de los alumnos de la UNACH. Para esta

FIGURA 4.19
La formación que recibí que tanto me ha ayudado a resolver problemas de mi vida personal



variable (La formación que recibí que tanto me ha ayudado a resolver problemas de mi vida personal) se encontró un valor de ($p=0,000 < 0,05$) en la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon, por lo que existe una diferencia significativa entre los grupos (ver figura 4.19).

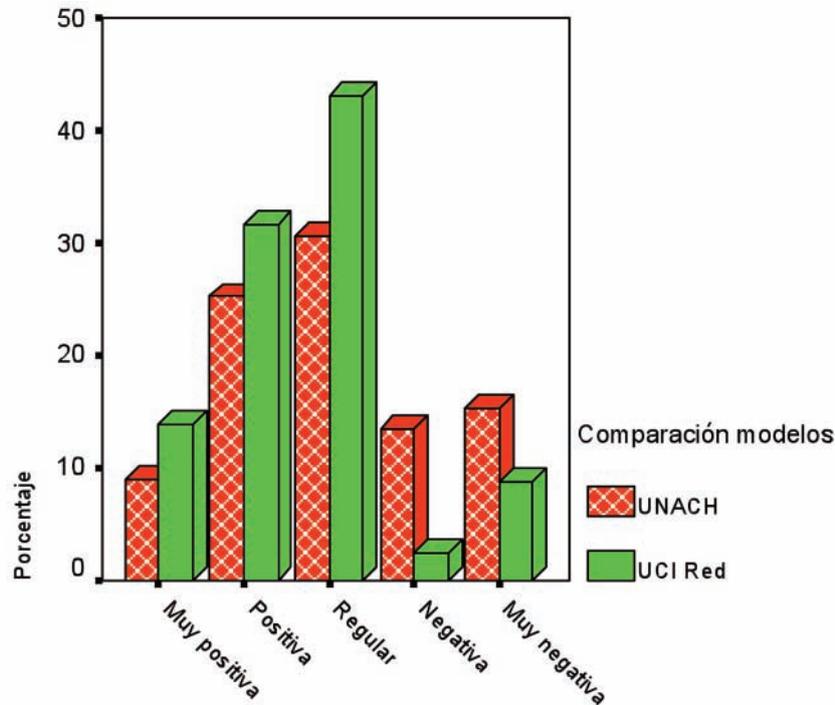
Asimismo, la definición de los acuerdos colectivos para el cumplimiento de los objetivos de formación, el reconocimiento de las expectativas y de las necesidades de aprendizaje de los participantes y la creación de un ambiente de confianza son algunas de las estrategias identificadas en las experiencias de la UCI Red que pueden estar detrás de esta valoración de los estudiantes.

Es importante señalar que durante los últimos años, el “control” del grupo por parte de los maestros en los diferentes niveles educativos se ha convertido en una de las preocupaciones centrales del trabajo docente. La masificación de la educación en general y particularmente a nivel superior ha dificultado establecer relaciones interpersonales, la mayoría de los maestros desconoce el nombre de la totalidad de sus alumnos. Esta situación se pudo observar en la UNACH donde, a partir de dinámicas de reconocimiento en el trabajo con grupos focales, se puso en evidencia el poco conocimiento que tenían los alumnos sobre aspectos generales de sus compañeros (por ejemplo: lugar de origen, condición étnica, conocimientos particulares sobre el manejo de programas, etcétera). Esteban, un joven egresado de la UNACH, lo expresa así: “Muchas veces sentía que no encajaba en el grupo porque los jóvenes agreden sobre la persona y eso para mí era de mal gusto”.

Para la UNACH, las acciones de integración se limitan en la mayoría de los casos a una presentación general al inicio de los cursos. Y, si bien el proceso natural de reconocimiento entre los alumnos puede generar sinergias importantes, no se hace de forma intencionada, obstaculizando el avance sustantivo de las zonas de desarrollo próximo entre compañeros.

La figura 4.20 nos muestra la única variable que presenta una tendencia parecida en los dos modelos, si bien la diferencia sigue siendo significativa ($p=0,026 < 0,05$). Es decir, los alumnos de UCI Red consideran que la formación les aporta elementos para resolver problemas en su comunidad en mayor grado que los de la UNACH.

FIGURA 4.20
Resolver problemas de mi comunidad

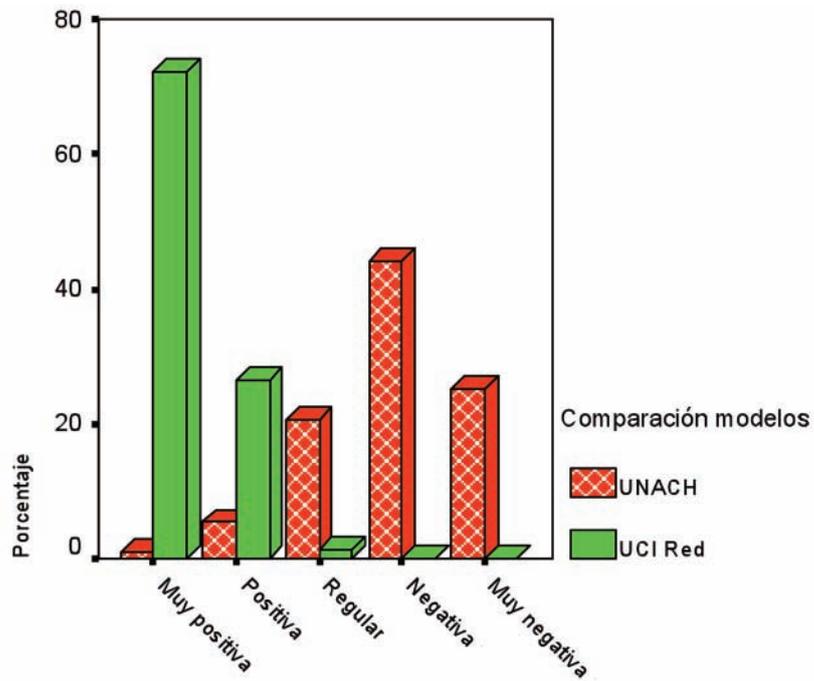


Aquí es importante reconocer que para las experiencias de formación de la UCI Red, se deben fortalecer más las estrategias pedagógicas que posibiliten que los conocimientos y habilidades que se desarrollan, trasciendan el plano de lo personal o lo familiar que sin lugar a dudas ya es un gran logro e impacten en el nivel comunitario de una forma más clara. Esta variable está relacionada con la propuesta de Bronfenbrenner (1987) sobre la validez evolutiva, es decir, cómo las acciones que se implementan en un microsistema determinado, en este caso la escuela, trascienden más allá de ese espacio. Nuevamente, la pregunta nos permite sondear la perspectiva de los sujetos, pero el reconocimiento de los mismos en los trabajos grupales de las resistencias a nivel de la comunidad por otros factores externos, dificulta lograr transformaciones importantes a ese nivel.

Como ya se explicó anteriormente, la propuesta de la UCI Red está relacionada directamente con la atención de los problemas comunitarios, a través de la participación directa de los estudiantes en la promoción de actividades derivadas de los procesos de aprendizaje. Está claro que esto potencia los procesos de aprendizaje y el desarrollo de un pensamiento crítico, pero también debemos reconocer lo complejo de diseñar una currícula que equilibre la atención a problemas específicos y posibilite una secuencia lógica de contenidos a desarrollar, considerando que la educación es un esfuerzo sistemático y estructurado para el desarrollo de determinadas habilidades, actitudes y conocimientos.

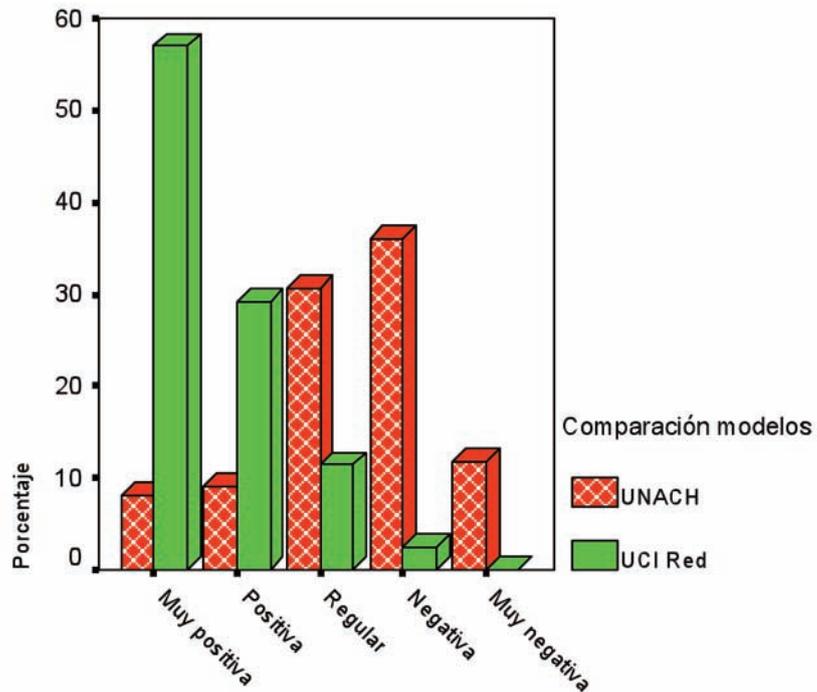
La figura 4.21 muestra las diferentes percepciones de los estudiantes con relación al grado de satisfacción y orgullo que sienten por haber participado en esa experiencia educativa. Los valores que se muestran claramente reflejan que existe una diferencia significativa entre la percepción de los estudiantes de la UNACH y de la UCI Red ($p=0,000 < 0,05$). Para la mayoría de los estudiantes de la UCI Red la experiencia de haber participado en la formación universitaria fue muy positiva o positiva, mientras que para los de la UNACH fue negativa, muy negativa o regular. Un hecho concreto que documentó esta diferencia es que mientras que varios de los estudiantes de la UCI Red tienen que viajar desde lugares tan distantes como Chiapas o Zacatecas cada semana de concentración, cubrir sus gastos de traslado y pagar (una cuota simbólica) por sus estudios; por el

FIGURA 4.21
Satisfacción y orgullo que siento por haber participado



contrario en la UNACH prevalecen porcentajes muy altos de ausentismo y deserción escolar a pesar de que su educación es gratuita y que se encuentran viviendo en la ciudad de San Cristóbal donde se encuentra la universidad. El hecho de trabajar una educación para el “aquí y el ahora”, es decir atender problemas concretos de la realidad de los sujetos, genera una motivación intrínse-

FIGURA 4.22
Temas que atienden problemas y necesidades de las comunidades



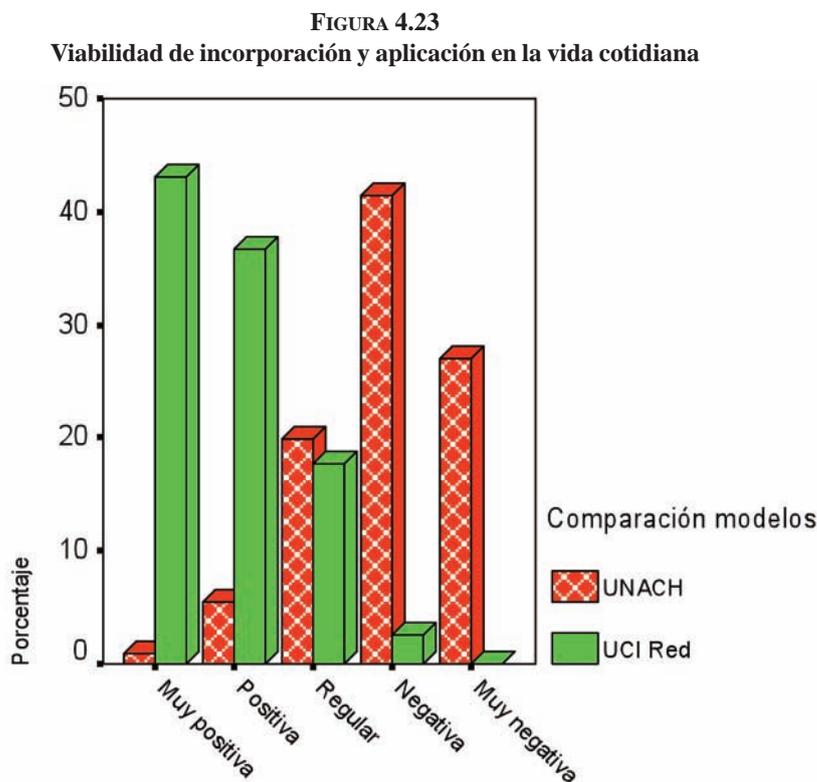
ca a los estudiantes de la Uci Red, mientras que para los de la UNACH, el objetivo de la carrera se constituye en la obtención del grado, es decir lo importante es la terminación de los estudios para incorporarse al mercado de trabajo y no el proceso en sí de generar aprendizajes para la vida.

En las figuras 4.22 y 4.23 se muestran dos de los aspectos fundamentales de la investigación: qué relación consideraban tenían los temas que desarrollaban durante su proceso de formación con respecto a los principales problemas de sus comunidades o de la región y la aplicabilidad en su vida cotidiana de las cosas que aprendían. Los valores para ambos casos mostraron diferencias significativas ($p=0,000 < 0,05$). Las valoraciones más positivas son para la experiencia de la UCI Red, en la que se parte de un diagnóstico de los problemas fundamentales de la región para realizar su propuesta curricular (ver anexo 9) y en la que se plantea de manera permanente la construcción del conocimiento desde la cotidianidad de los sujetos.

Frente a ese enfoque, la mayoría de las universidades únicamente se preocupan de vincular los procesos de formación de sus estudiantes a la demanda del mercado de puestos de trabajo. Esto por supuesto contribuye a mejorar los procesos educativos, pero deja de lado el hecho de que las empresas y las industrias o el comercio no son los únicos actores del desarrollo. Particularmente en las zonas rurales e indígenas del país, las organizaciones sociales, los ayuntamientos, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones productivas, las autoridades tradicionales, etcétera, también son actores clave para el mejoramiento de la situación de vida de la población, pero generalmente estas no son tomadas en cuenta. Los aspectos económicos, y de manera más específica el mercado, son los que orientan la formación en la mayoría de las universidades públicas y privadas. Una evidencia clara de esta situación es la tendencia a la reducción de las matrículas y la desaparición de carreras vinculadas a los aspectos sociales y culturales. Así en el año 2004 la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH suspendió la maestría en Antropología Social, a pesar de existía una demanda importante de estudiantes por continuar su preparación. De igual forma, está en riesgo de continuidad la carrera de historia en la misma facultad por el reducido número de estudiantes que ingresa cada año.

¿Cuáles deberían ser los mecanismos que posibilitaran la incorporación de los temas relevantes para la formación de los estudiantes? Desde la perspectiva metodológica del análisis ecocultural a partir de la propuesta de Bronfenbrenner, el análisis de los procesos de construcción de la conciencia y del sistema de actividades y particularmente del diagnóstico de los problemas y las oportunidades deberían surgir los elementos básicos para el diseño de formación sociocultural y para la definición de los contenidos curriculares de los procesos de educación a nivel superior. Un ejemplo de esa aproximación es el diseño curricular del Bachillerato Fray Bartolomé de las Casas en Chiapas (Saldívar, 2001) y las propuestas de formación de las experiencias de la UCI Red (anexos 1 y 2).

La figura 4.23 nos muestra la percepción de los jóvenes sobre la aplicabilidad de los aprendizajes, en la que se encontraron diferencias significativas en la prueba de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p=0,000 < 0,05$). Como hemos señalado a lo largo del texto, durante los últimos años cada vez ha sido más clara la separación entre los procesos educativos y la realidad, habiéndose convertido las titulaciones en las universidades públicas y privadas, como es el caso de la UNACH, más en un trámite administrativo que en un proceso de formación integral. Muchos egresados reconocen que su verdadero aprendizaje comenzó cuando se incorporaron al proceso de trabajo y no durante la carrera. El potencial creativo de los jóvenes queda reducido al repaso excesivo de los contenidos académicos o a la realización de ejercicios ficticios que difícilmente ayudan a los estudiantes a comprometerse con su propio proceso de aprendizaje. Paradójicamente en un contexto donde los problemas ambientales, de pobreza y violencia continúan, las universidades poco se preocupan por tratar de atenderlos desde las posibilidades que representan las capacidades humanas y sociales de los estudiantes.



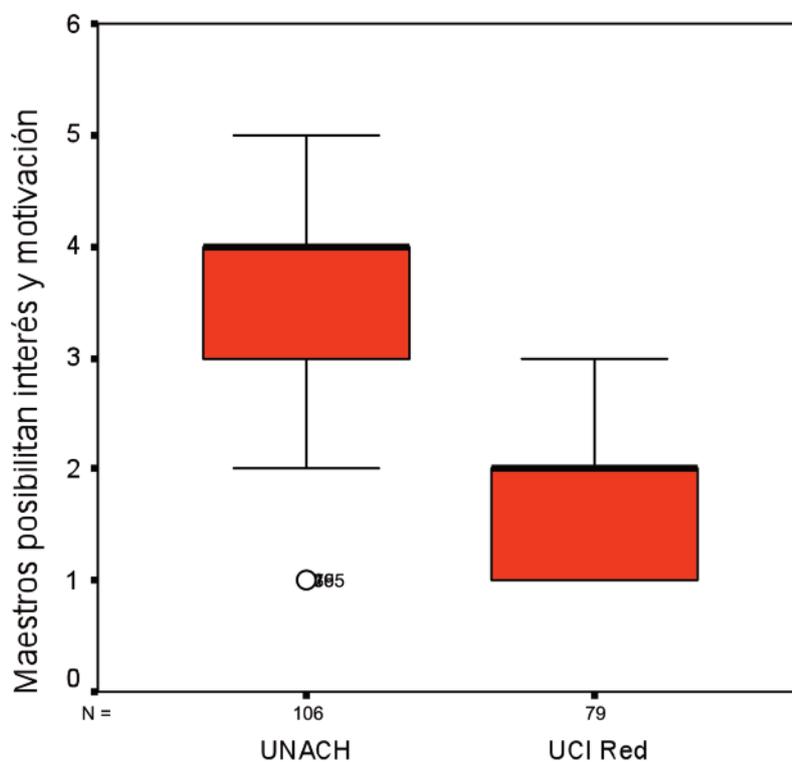
Por el contrario, en la Licenciatura en Planeación del Desarrollo en el la UCI Red por ejemplo, uno de los requisitos para ser aceptado es que los estudiantes deben estar vinculados a proyectos de algún grupo social u organización que asegure la aplicación de los temas que se van abordando a lo largo de la formación. En la misma línea, una semana al mes los estudiantes realizan sesiones de análisis y reflexión para facilitar la vinculación con las comunidades. De esta forma, los aprendizajes se van desarrollando en la implementación de actividades específicas en el contexto de sus familias (como las hortalizas o las pláticas sobre relaciones de género, o la promoción de acciones para enfrentar el problema del alcoholismo en su comunidad, etcétera), por lo que las habilidades se adquieren en la aplicación directa de sus aprendizajes en los contextos donde viven. No se plantean como conocimientos que deberán ejercer cuando terminen sus estudios.

En la Figura 4.24 se muestra un box plot donde se presentan los resultados en la percepción de los estudiantes sobre el papel de los maestros: mientras que la percepción sobre los maestros de la UCI-Red es valorada como muy positiva o positiva, la mayoría de los estudiantes de la UNACH calificaron de forma negativa a sus maestros. La creación de ambientes socioafectivos de confianza, y la utilización de técnicas y dinámicas participativas por los facilitadores de la UCI Red, podría explicar esta percepción positiva, mientras que el predominio de estrategias expositivas o de formación tradicional en la UNACH explicaría la visión negativa de sus estudiantes.

En los anexos 10 y 11 se presentan las tablas con los resultados globales de cada modelo en todos los criterios, los ya comentados y los específicos de cada experiencia que no tratamos aquí.

Las comparaciones en la percepción de los estudiantes sobre los modelos educativos nos muestran por tanto la importancia de la vinculación entre los procesos educativos y la realidad. De igual forma, nos plantea la relevancia de la participación de los sujetos que participan en procesos de formación en actividades socialmente significativas que sirvan tanto para el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y actitudes, como para implementar acciones que enfrenten de manera sistemática los diferentes problemas que se viven de manera cotidiana en los distintos contextos de aprendizaje. La educación no puede estar ajena a la realidad, debe recuperar su capa-

FIGURA 4.24
Papel de los maestros



Comparación modelos

ciudad activa de incidir en el mejoramiento de la situación de vida de los sujetos, sus familias y el entorno sociocultural, ambiental y productivo donde se desenvuelven.

4.4. RESUMEN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A pesar de que los modelos de educación superior analizados (CESDER, UAII-CRIC de la UCI Red y la Facultad de Ciencias Sociales de la UNACH) (a partir de ahora UCI Red y UNACH) plantean en sus proyectos educativos y estrategias la necesidad de incidir en los procesos de desarrollo, existen diferencias significativas tanto en la construcción del discurso como en la forma en que se implementan los procesos de formación. Las experiencias vinculadas a la UCI Red se han desmarcado de la visión neoliberal del desarrollo –basada en el crecimiento y la producción ilimitada– proponiendo una nueva construcción: la definición de *proyectos colectivos de felicidad* o la atención a los *planes de vida*, que tratan de superar la visión hegemónica del desarrollo hacia la construcción de nuevas prácticas que consideren herramientas para que las personas, las familias y las comunidades puedan luchar por un lugar digno en el marco de la globalización; es decir estrategias que respeten sus culturas y las proyecten hacia el futuro. La base del modelo de la UNACH se ubica claramente en el discurso del desarrollo al plantear como meta la inserción de los estudiantes al mercado laboral sin considerar las repercusiones que tendrá en sus comunidades al promover la migración hacia los principales centros urbanos y favorecer el rompimiento de los lazos comunitarios y culturales. El proyecto académico 2010-2014 de la UNACH señala al respecto:

Impulsar la formación universitaria acorde a las demandas socioeconómicas presentes y futuras de Chiapas y del país. Formación que permita a los egresados actuar como profesionales abocados a desempeñarse en tareas multidisciplinarias de manera competitiva.

El aprendizaje para las experiencias de la UCI Red se define como algo dinámico que interactúa permanentemente con la realidad: durante las sesiones se diseñan e implementan nuevas dinámicas y técnicas que privilegian la construcción de conocimientos que deberán ser aplicados en sus comunidades, se propone una educación para el “aquí y el ahora”. Se plantean construir una *Pedagogía Comunitaria* que busca revitalizar los procesos culturales desde la cotidianidad, partiendo de los saberes específicos de los pueblos; mientras que para la UNACH persiste un modelo tradicional de enseñanza que si bien ha incorporado nuevas estrategias (partir de problemas de la realidad) la mayoría no trascienden el espacio educativo o se constituyen en actividades que buscan conocimientos en sí mismos o como parte de los contenidos que hay que desarrollar en el marco de unos *curricula* prestablecidos, y no como conocimientos, habilidades y actitudes para la vida.

Como señala Plinio, maestro comunitario formado por la UAII-CRIC:

La educación implica una relación entre la teoría y la práctica, porque eso debe ir con el cuerpo y el alma agarrado ahí, alma sola, cuerpo solo no funciona, sino debo considerar que la educación debe ser así, debe ser un proceso, *debe ser una cosa agarrada allí de la cultura.*

Mientras que Elena y Domingo egresados de la UNACH señalan:

Mucha teoría y nada de práctica (trabajo de campo), solo se quedan en la transmisión de conocimientos y mala organización entre alumnos-maestros. (Elena, egresada de Sociología, UNACH).

Existen maestros tradicionales que llegaba a dar su discurso delante de los alumnos, así se la pasaban toda la tarde. (Domingo, egresado de Historia, UNACH).

Una diferencia significativa entre los modelos educativos de la UCI Red y de la UNACH viene marcada por el perfil de ingreso: mientras que para la primera una condición *sine qua non* para la aceptación de los estudiantes es mantener un vínculo con una organización o grupo social que servirá de base para implementar diferentes acciones a lo largo del proceso educativo, en la segunda el requisito de entrada es aprobar un examen. La forma semipresencial en que se organizan las clases en la UCI Red (una semana al mes y cursos de verano intensivos) favorece una interacción permanente de los alumnos con los grupos sociales y comunidades mientras que la presencialidad total en la UNACH (clases de lunes a viernes o inclusive los sábados, por las mañanas o tardes) dificulta mantener el vínculo con las familias y comunidades o este queda reducido a los periodos de vacaciones y fines de semana.

A pesar de que para ambos modelos prevalecen formas de participación de los jóvenes con sus familias y comunidades en actividades sociales significativas determinadas por el contexto rural e indígena, es decir el apoyo en actividades productivas, culturales y sociales, para los estudiantes que ingresan a la UNACH, se dificulta mantener este vínculo, al tener que vivir de forma permanente en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, en la cual se crean nuevos hábitos y costumbres relacionados con el contexto urbano:

Me levanto, me visto, me traslado a la universidad en donde estoy desde las 8 hasta las dos de la tarde, me retiro almuerzo, me acuesto a dormir, al despertarme realizo mis tareas asignadas, salgo a caminar un rato, voy al ciber ya sea por alguna investigación o a checar mi *facebook*, después me baño, ceno y me acuesto a dormir, para prepararme a la misma rutina diaria. (Edgar, estudiante de Economía, sexto semestre, UNACH).

La manera en que se organizan los procesos de formación en la UCI Red buscan y promueven que se mantengan los vínculos familiares y comunitarios, al tener los estudiantes que realizar prácticas productivas en sus huertos y parcelas, actividades de trabajo social con las organizaciones y de recuperación ambiental en sus comunidades (alternancia educación-producción).

Aquí es una escuela semi escolarizada dónde venimos y recibimos conocimientos y una de las tareas que marca la licenciatura es trabajar con los grupos como comentaba yo, entonces todos los conocimientos que nos dan aquí... yo

en mi caso los estoy aplicando... cada vez que vengo el CESDER adquiero nuevos conocimientos y estos los aplico diariamente durante el mes de mi comunidad y con el grupo e igual con mi familia. (Juan Carlos, octavo semestre, licenciatura).

Laura, estudiante del segundo semestre, señala:

Doy talleres a mujeres sobre violencia intrafamiliar. Cuido a mis tres hijos, mi esposo se fue de *mojado* a EU desde hace 6 años, no sabemos nada de él, no manda dinero, también hago política, fui vocal en mi municipio, ayudo a sembrar y estudio la licenciatura.

Como se puede constatar, los dos modelos implementan estrategias de vinculación con la realidad, pero en la UCI Red se concibe como una acción intencionada que busca transformar a los sujetos y su realidad a partir de su incorporación a actividades socialmente significativas con sus familias y comunidades y generar *a través de esta interacción* nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, mientras que en la UNACH es una forma más de *conocer* la realidad. Así, si en esta última el perfil de egreso plantea como competencias que se deben adquirir:

Realizar el servicio social, en alguno de los programas, que se ofrecen dentro o fuera de la Universidad.
Dominio de los aspectos específicos de cada carrera (Sociología, Antropología, Historia y Economía)

En la propuesta de la UCI Red se define como:

Hombres y mujeres con gran sentido de pertenencia a un pueblo indígena, amantes de sus valores y comprometidos en la búsqueda de mejores condiciones de vida tanto para los individuos como para las comunidades.

O bien:

Un/a profesionalista campesino/a, agente de transformaciones, con capacidad para:

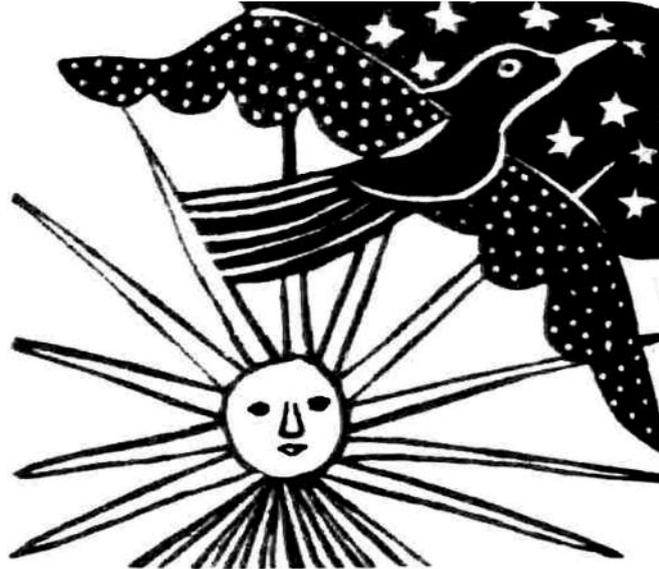
- ① Arraigarse, comprometerse con lo rural, con elementos para facilitar la comprensión de la realidad e impulsar y participar en la construcción colectiva de soluciones y alternativas.
- ② Vivir y promover relaciones interpersonales y sociales de equidad, en los diferentes aspectos de su vida personal y profesional.
- ③ Ser persona, con identidad propia, que asume su ciudadanía y está comprometido/a en la construcción y fortalecimiento de instancias de transformación social y política concretadas localmente y articuladas globalmente.

De la comparación entre los modelos resulta claro por qué la percepción de los que participan en la UCI Red hacen una valoración más positiva de los diferentes criterios que se analizan (vinculación, procesos pedagógicos, grado de satisfacción, ejes temáticos y autoevaluación): son el resultado de implementar propuestas educativas creativas que consideran la realidad del entorno como un elemento clave en el proceso de formación.

Finalmente podemos afirmar que las estrategias de vinculación implementadas por la UNACH (prácticas de campo, investigación, servicio social y estudios a partir de problemas de la realidad) si bien se constituyen en actividades de formación para los estudiantes, estas no trascienden el hecho de constituirse en formas de aprender en sí mismas, mientras que las propuestas implementadas desde la UCI Red (comunidades de aprendizaje, alternancia educación producción, la vida en comunidad educativa, los proyectos educativos comunitarios, la construcción colectiva del conocimiento, entre otras), amplían las posibilidades de interacción y se construyen como propuestas que buscan trascender el espacio escolar y constituirse como un continuo del proceso educativo y de formación de los sujetos en la perspectiva de aprender para la vida.

Capítulo 5

CONCLUSIONES



La educación superior está conformada a partir de una construcción basada en elementos derivados de la idea de la modernidad y del crecimiento ilimitado en las formas de producción y consumo que privilegia lo urbano con sus formas específicas de participación, organización de la vida cotidiana e inserción laboral. Al extenderse este modelo hacia las zonas rurales e indígenas, se generan serias contradicciones que generan la desvinculación de los jóvenes con sus familias y comunidades, promoviendo la desvaloración cultural. Los jóvenes rurales e indígenas son los que generalmente están dejando el campo para migrar a las ciudades, pero no sólo por la demanda urbana de mano de obra, sino y fundamentalmente por la falta de oportunidades en sus comunidades. En este sentido la educación debe cuestionarse su papel y responsabilidad en la expulsión de los jóvenes de los entornos rurales las condiciones para la migración de los jóvenes si se diseña desde y proyecta para un modelo más urbano (Ruíz, 2008).

Al estar inevitablemente relacionado el modelo educativo con el de desarrollo, se plantea que se debe tomar conciencia clara de las expectativas que se tienen con respecto al modelo de personas que se esperan formar, más allá de su incorporación al mercado laboral. La propuesta educativa no debe concebirse y desarrollarse al margen de los modelos y prácticas culturales de vida en las que se encuentra anclada, sino que por el contrario debería estar al servicio de las demandas de las comunidades culturales a las que atiende.

La implantación de las políticas neoliberales y la consolidación de la mundialización de las economías han generado contradicciones importantes en los países denominados “subdesarrollados”, donde la dinamización de las relaciones entre las culturas en una condición de desigualdad evidente, está atentando contra la sobrevivencia de las diferentes formas de ser, estar, hacer y relacionarse y pensar en el mundo, representadas por las culturas. No existe la cultura en singular,

existen las culturas en plural y no como un sustantivo que le da una connotación estática, existe como verbo “cultural”, como forma de construcción cotidiana de las formas de estar y actuar sobre el mundo.

La representación que hacen la mayoría de las familias indígenas y rurales sobre la educación como la forma de salir de su condición de vida para acceder a los “beneficios” del desarrollo, se refuerza con las ideas planteadas de manera cotidiana y repetitiva en los medios de comunicación y en el contexto mismo de las escuelas, generando un escenario claro que favorece de manera sistemática la negación cultural, la migración, la profundización de la brecha generacional, la desvaloración de su ser campesino y/o indígena, y por tanto que niega y desconoce estas distintas formas socioculturales en el mundo. Una manera de superar esta contradicción entre educación y desarrollo, es el renombrar al desarrollo, a partir de la búsqueda de formas que posibiliten “la buena vida y proyectos de felicidad” en el caso del CESDER o la integración de los “planes de vida” por el CRIC en Colombia, intentando plantear por tanto una visión alternativa del mismo. Aunque en su instrumentación la totalidad de las experiencias aceptan muchos de los principios básicos del modelo desarrollista vigente, es decir, mejorar la productividad, formar para el desarrollo, incorporar nuevas tecnologías para la producción, etcétera, sería importante ampliar la idea de la construcción de realidades alternativas a la modernidad como lo proponen los postestructuralistas (Escobar, 2005, 2002; Esteva, 2011; Ilich, 2002; Sachs, 1997). Así, desde una perspectiva postestructuralista el desarrollo debe contemplarse no como algo hacia donde todas las culturas deben “transitar” sino más bien como una consecuencia: la pobreza, la devastación de los recursos y la crisis de valores y de identidad se interpretan como resultados de las políticas y programas de desarrollo implementadas en la actualidad.

Los estudios del Banco Mundial (2005) y del INEE (2003b) refuerzan las ideas de que el bajo rendimiento de los estudiantes de las comunidades indígenas y rurales está asociado a las condiciones socioeconómicas y poco cuestionan las contradicciones intrínsecas del modelo educativo que se aplica de manera indiferenciada a lo largo y ancho del país. La calidad es entendida desde esta perspectiva no como la adecuación del proceso educativo a esas realidades tan diversas, sino como el mecanismo para mejorar la productividad y la empleabilidad en el mercado laboral.

Así, en el análisis que hemos realizado de la situación actual y las tendencias de la educación superior en México hemos podido constatar cómo está permeada del discurso del desarrollo y cómo está cada vez más orientada hacia la atención del mercado y no hacia la construcción de experiencias locales para el mejoramiento de la situación de vida de la población en sus distintos contextos de aprendizaje.

La calidad educativa es entendida como la posibilidad de inserción de los egresados en el mercado laboral y no como una experiencia de aprendizaje que aporta directamente al mejoramiento de la situación de vida de los jóvenes y sus familias y comunidades. A pesar de que en los últimos años se han ampliado las áreas de vinculación académica dentro de las universidades, éstas operan programas centrados en establecer alianzas con las empresas e industrias para la realización de prácticas profesionales, olvidando a otros actores sociales (organizaciones de barrio, grupos de mujeres, productores, organizaciones de la sociedad civil, etcétera) que cada vez más están jugando un papel fundamental frente a las problemáticas complejas que enfrenta la sociedad actual.

En este trabajo nos hemos acercado a experiencias de formación superior que, frente a la tendencia dominante, están construyendo experiencias de aprendizaje centradas en el aquí y el ahora, que articulan los esfuerzos de formación en los sistemas de producción local y las actividades socialmente significativas de las comunidades, promoviendo aprendizajes con sentido y desarrollando a lo largo del proceso de formación acciones que buscan atender a los distintos problemas que enfrentan los sujetos en su vida personal, familiar y comunitaria.

Las propuestas educativas que se analizan han logrado avances importantes al diseñar estrategias que posibilitan una aproximación a la realidad sociocultural de los sujetos, a pesar de esto, es necesario reconocer que el peso que aún tiene el discurso del desarrollo y la falta de claridad y comprensión que existe sobre las implicaciones del enfoque intercultural han dificultado generar una resignificación y transformación profunda del hecho educativo, por lo que aún se requiere profundizar y desarrollar nuevas metodologías. Ese nuevo enfoque teórico-metodológico conlleva un proceso complejo de deconstrucción de conceptos, estigmas, actitudes, teorías, que permitan realmente avanzar en el establecimiento de nuevas maneras de interrelación entre los sujetos. Lo dado, lo establecido por la sociedad, pesa sobremanera en el momento de proponer o plantear nuevas mejoras a los procesos educativos. Se requiere desnaturalizar y deconstruir el hecho educativo para resignificarlo.

La interculturalidad empieza a aportar apenas sus primeros elementos teóricos y metodológicos, pero de igual forma, cae atrapada en la compleja trama sociocultural “occidental” dificultando generar cambios profundos del modelo educativo hacia la construcción de nuevas maneras de pensar la educación. Es decir, las modificaciones que se han realizado a las propuestas, más allá de reformas teóricas y metodológicas importantes, estas se han hecho desde la representación social occidental de lo que debe ser la escuela o la formación, –un ejemplo claro de esto son las actuales Universidades Interculturales– que si bien han contribuido a mejorar las formas de participación, a potenciar los procesos de aprendizaje, a revalorar la identidad y la cultura, no han logrado hacer una transformación cualitativa profunda del hecho educativo desde una visión nueva, que recupere los principios fundamentales de la interculturalidad. Particularmente para la propuesta del enfoque intercultural, existe un avance significativo en cuanto a la conceptualización de la misma, pero un pobre desarrollo metodológico que permita una operacionalización de las ideas fundamentales de lo que podríamos denominar una pedagogía intercultural.

La escuela debe transformarse en un espacio de interacción permanente con los diferentes actores sociales y con los distintos contextos socio ambientales y culturales a partir de la vinculación y participación de los estudiantes en actividades socialmente significativas que posibiliten generar aprendizajes reales y mejoras en la situación de vida de los sujetos. El fracaso escolar está asociado directamente a la falta de integración de los elementos propios en el proceso educativo, mismos que le dan sentido y significado al aprendizaje.

La escuela debe abrir sus puertas, con más decisión hacia el medio social; de manera que podamos hablar, cada vez más de comunidades de aprendizaje, de comunidades de vida, donde el aprender y compartir es parte cotidiana de la forma de interactuar entre las personas y donde se asume la responsabilidad social de la formación de los sujetos que habitan un espacio o un territorio compartido.

Como señala Weber, nos tenemos que dar cuenta de que todas las culturas poseen una coherencia propia que cada una identifica con la verdad. Por tanto la reflexión intercultural ha de desembocar en la constatación de que la verdad es plural y relativa y que cada cultura tiene que trabajar en la superación de sus propios horizontes si quiere comprender más libre y objetivamente los valores del otro (en Alsina, 1999, p. 22).

La universidad debe dejar de ser “universidad” y transformarse en “multiversidad”, recuperando y reconociendo las condiciones actuales de un mundo diverso y pluricultural. Debe propiciar desde el espacio educativo, las nuevas formas de diálogo verdadero que posibiliten establecer puentes de comunicación real entre las distintas maneras de ver y entender el mundo.

La educación debe reencontrarse con la comunidad, con el barrio, con el campo, el bosque, con las organizaciones sociales, con las empresas, con las autoridades, con las mujeres, debe tender nuevos puentes que contribuyan de forma creativa a hacer una formación desde y para los pueblos.



FRATO 78

UN DÍA, LOS PUPITRES FLORECERÁN

Fuente: Tonucci (2010, p. 173)

REFERENCIAS

- AGUIRRE, G. (1973). *Obra Antropológica X. Teoría y práctica de educación indígena*. México: INI-FCE.
- ALSINA, R. (1999). *Elementos para una comunicación intercultural*. Madrid: MINEDUC.
- ALSINA, R. (2003). Identidad, cultura y etnocentrismo: una mirada desde Cataluña. En Sampedro, V. y Llera, M. (Eds.), *Desafíos actuales de la comunicación intercultural* (pp. 197-221). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- ÁLVAREZ, A. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-78.
- ÁLVAREZ, A. (1996). *Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- ÁLVAREZ, A. (2010). Leer desde la vida. Presentación del manual para educadores y comunidades. En C. R. Rosemberg y G. Ojea, *Aprender a leer desde las culturas: Las aventuras de Huaqagñe* (pp. 7-12). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO P. (1985). La influencia del entorno en la educación. La aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990a). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990b). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y el diseño del contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación* (pp. 225-246). Madrid: Alianza.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. ANUIES: México.
- ARIEL, H. y SANTILLAN, R. (2000). *Educación en cultura. Ensayos para una acción integrada*. Buenos Aires: CICCUS.
- AYUDA EN ACCIÓN, (2003). *Taller intercambio de experiencias y comunidades de aprendizaje* (Documento impreso). Cholula, Puebla: Ayuda en Acción.
- BANCO MUNDIAL (2005). *Generación de Ingreso y Protección Social para los Pobres*. Informe Ejecutivo. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- BARQUERA, H. y AGUILAR, R. (1982). *La investigación participativa*. México: Centro de Estudios Agrarios.
- BELTRÁN, J. (2003). El profesor del siglo XXI. *Segundo Congreso Internacional de Educación en Chiapas: Sus tiempos y espacios*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- BERLANGA, B. (1995). Dignidad, identidad y autonomía: la cuestión ética como asunto central en la educación indígena hoy. *Sinéctica*, 6, 1-10.
- BERLANGA, B. (1996). *Dignidad, identidad y autonomía*. Puebla: CESDER-Prodes, A. C.
- BERLANGA, B. (2004). *La educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida: La propuesta educativa de comunidades de aprendizaje*. Puebla: CESDER-Prodes, A. C.
- BERTELY, M. (2011). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. En: Diccionario de historia de la educación en México. http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm. Consultado el 20 de noviembre del 2011.
- BOLAÑOS, G., y RAMOS, A. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? Treinta años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación bilingüe e intercultural. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- BONFIL, G. (1990). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.
- BRASLAVSKI, C. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J. (1981). Vygotski: Una perspectiva histórica y conceptual (Trad. Pablo del Río). *Infancia y Aprendizaje*, 14, 3-17.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNDTLAND, H. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press
- BURGUETE, A. (2001). *Autonomía y remunicipalización en Chiapas. Proyectos políticos en disputa*. Ponencia presentada en Congreso del LASA.

- BUSTILLOS, G. (1999).** *Técnicas participativas para la educación popular*. Guadalajara, México: IMDEC.
- CAMPO, L. (2005).** *Los Th Wala y la reproducción cultural*. Tesis de maestría. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón.
- CARDENAL, F. (1994).** La renovación necesaria: desarrollo humano. *Envío-UCA*, 153, 13-18.
- CASALET, R. M. y CASAS R. (1998).** *Un diagnóstico sobre la vinculación universidad-empresa*. México: CONACYT-ANUIES.
- CASILLAS, L. (2002).** *Perspectivas de la Educación Intercultural en México*. Ciclo de Conferencias sobre Educación Intercultural: Retos y Perspectivas. San Felipe del Progreso, Estado de México: Universidad Intercultural.
- CASILLAS, L. y SANTINI, L. (2006).** Universidad Intercultural. Modelo educativo. México: CGEIB-SEP.
- CASTORIADIS, C. (1992).** El deterioro de occidente. *Vuelta* 16(184), 16-23.
- CATALÁN, F. (2001).** La educación en contextos interculturales de la región de los Altos de Chiapas. *Revista Reencuentro*, 32, 48-53.
- CDI (2003).** *Indicadores de los pueblos indígenas*. México: CDI.
- CESDER (1998).** *Plan indicativo de Desarrollo Regional*. Cholula, Puebla: CESDER.
- CESDER (1999).** *La Universidad Campesina e Indígena, un proyecto posible: integración de una red de comunidades de aprendizaje para la formación de técnicos y profesionistas campesinos e indígenas*. (Documento impreso). Cholula, Puebla: CESDER-PRODES A.C.
- CESDER (2002).** *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural*. (Documento impreso), Zautla, Puebla: CESDER – PRODES A.C.
- CESDER (2008).** *Desarrollo local y mejoramiento de las condiciones de vida en una región indígena de la Sierra Norte de Puebla*. Zautla, Puebla: CESDER – PRODES A.C.
- CIESAS (2000).** *Diagnóstico de los pueblos indígenas de Chiapas*. México: CIESAS.
- CNEII (2002).** *Memorias 1er. Congreso Nacional Educación Indígena e Intercultural*. México: CNEII.
- COLE, M. (1999).** *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- COLL, C. (2001).** Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- COESPO (2005).** *Índice chiapaneco de marginación*. Tuxtla Gutiérrez: COESPO.
- CONAPO (2005).** *Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010*. México: CONAPO.
- CONAPRED (2011).** *Resolución 1/2011 contra la Secretaría de Educación Pública*. México: CONAPRED.
- CREFAL (2006).** *Desarrollo de competencias para la mediación intercultural*. (Memoria taller). Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- CRIC (s/f).** *Procesos de educación superior, un camino de autonomía y convivencia intercultural*. (Documento impreso). Popayán, Colombia: CRIC.
- CRIC (2001A).** *Formación en pedagogía comunitaria*. Popayán, Colombia: CRIC.
- CRIC (2001B).** *Memoria Pedagogía comunitaria*. (Documento impreso). Popayán, Colombia: CRIC.
- CRIC (2002).** *Propuesta metodológica para abordar un proceso de evaluación y reestructuración de la educación escolarizada en el marco del Sistema Educativo Propio y las políticas etnoeducativas*. (Documento impreso). Popayán, Colombia: CRIC.
- CRIC (2003).** *Universidad indígena. Un espacio de estímulo al pensamiento. Programa de educación bilingüe*. (Documento impreso). Popayán, Colombia: CRIC.
- DANE (2006).** *Colombia una nación multicultural. Su Diversidad Étnica*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas.
- DAMM, A. (2010).** De las falacias económicas. *Este País*, 226, 54-55.
- DAVIDOV, V. (1988).** *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso.
- DEL RÍO, P. (1987).** *El desarrollo de las competencias espaciales: El proceso de construcción de los instrumentos mentales*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- DEL RÍO, P. (1990).** La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sinérgica de Representación: el espacio instrumental de la mediación social. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 191- 244.
- DEL RÍO, P. (1991).** “Pásame la brújula!”. Un ejemplo de metodología histórico-cultural en la enseñanza de las matemáticas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 11-12, 27-54.
- DEL RÍO, P. (1994).** El niño perdido y hallado en Vygotski. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 31-34.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1985).** La influencia del entorno en la educación. La aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- DEL RÍO y ÁLVAREZ, A. (1997).** Ensalmos, rezos y silogismos: la cambiante arquitectura de los sistemas de conciencia. En Wertsch, J. V., del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural* (pp.165-191). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (2002).** From activity to directivity: The question of involvement in Education. En Wells, G y Claxton, G. (Eds.) *Learning for life in the 21st century* (pp. 59-72). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (2003). Los futuros humanos desde el pasado: genética cultural y diseño cultural. *Cepaos*, 4 ([http://cepaosreview.tripod.com/numero 4/html](http://cepaosreview.tripod.com/numero%204/html)).
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (2007). Inside and Outside the Zone of Proximal Development: An Ecofunctional Reading of Vygotsky. En H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 276-303). Cambridge: Cambridge University Press.
- DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (2011). La actividad como problema de desarrollo. Algunos potenciales educativos del ecofuncionalismo y la psicología histórico-cultural. *Cultura y Educación*, 23(4), 601-619.
- DOMÍNGUEZ, S., RAMIRO, M. C. y MÁRQUEZ, U. (2004). Licenciatura en planeación del desarrollo rural: doce años de experiencia. En B. Mata, M. González, y A. Salinas (Eds.). *Escuelas campesinas: situación actual y su futuro*. (pp.22-35). México: Universidad Autónoma Chapingo.
- ELKONIN, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En V.V. Davidov y M. Shuare (Eds.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 104-124). Moscú: Progreso.
- ENLACE (2010). *Programa educativo*. En http://www.enlacecivil.org.mx/pr_educacion.html, consultado el 19 noviembre de 2010.
- ENVÍO-UCA, (1994). Hablan las otras voces del planeta. *Revista Mensual de la Universidad Centroamericana de Managua*, 155, 44-55.
- ESCOBAR, A. (1998). Whose Knowledge, Whose Nature? Biodiversity Conservation and Social Movements political Ecology. *Journal of Political Ecology* 5, 53-82.
- ESCOBAR, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad. En *Planeación, participación y desarrollo* (pp.9-32). Medellín: Corporación Región Universidad Nacional Fundación social.
- ESCOBAR, A. (2003). Worlds and Knowledges Otherwise: The Latin American modernity/coloniality Research Program. *Cuadernos del CEDLA* 16: 31-67.
- ESCOBAR, A. (2005). El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. En D. Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- ESTEVA, G. (1996). Desarrollo. En W. Sachs (Ed.), *Diccionario del Desarrollo: Una Guía del Conocimiento como Poder* (pp. 52-78), PRATEC: Lima, Perú.
- ESTEVA, G. (2011). Más allá de la educación. En L. Meyer, y B. Maldonado (Coord.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano* (pp.159-174). Oaxaca: CSEIIO.
- FALS BORDA, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá: Siglo XXI.
- FEUERSTEIN, R., MAYOR, J. y MARTÍNEZ, M. (1980). *¿Es modificable la Inteligencia?* Madrid: Bruño.
- FEUERSTEIN, R. , RAND, Y. y RYNDERS J. E. (1988). *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*. Nueva York: Plenum Press.
- FLECHSIG K-H. y SCHIEFELBEIN, E. (1985). *Catálogo de Modelos didácticos*. Versión 1985-1986. Santiago de Chile: CIDE.
- FORNET-BETANCOURT R. (2002). *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica: IKO-DEI.
- FREEDSON, M. y PÉREZ, E. (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación* México: Secretaría de Educación Pública.
- FREIRE, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (Eds.) *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp.83-96). Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1988). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2003A). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE. (2003B). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GASCHÉ, J. (2001). El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales. *Cultura y Educación*, 13(1), 59-72.
- GASCHÉ, J. (2002). El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. En *Interculturalidad, sociedad multicultural y Educación Intercultural*. México: Asociación Alemana para la Educación de Adultos y CEAL.
- GERHARDT, H. P. (1993). Paulo Freire. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, XXIII (3/4), 439-458.
- GONZALBO, P. (1985). *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: SEP/El Caballito.
- GOULD, G. (1997). *Vinculación Universidad - Sector Productivo. Una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. México: ANUIES/ Universidad Autónoma de Baja California.
- GUEVARA, G. (1985). *La educación socialista en México*. México: Secretaría de Educación Pública-Editorial El Caballito.
- GUTIÉRREZ, E. (2007). De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable. Historia de la construcción de un enfoque multidisciplinario. *Trayectorias*, IX (25), 45-60.

- GUTIÉRREZ, R. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: Análisis de la dinámica educativa indígena. *Liminar*, 4(1) 92-11.
- HAMEL, E. (1989). Determinaciones socio-lingüísticas de la Educación Bilingüe. *Signos*, 322-323.
- HAMEL, E. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1 (1) 177-230.
- HAMEL, E., BRUMM, M., CARRILLO, A., LONCON, E., NIETO, R. y SILVA-CASTELLÓN, S. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, IX (20), 83- 108.
- HUERTA, M., SERRANO, I. y COMUNIDAD, M.A. (2008). *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. Puebla: CESDER PRODES A.C.
- ILICH, I. (2002). Necesidades. *Letras Libres*, Marzo, 12-20.
- INEE (2003a). *Factores Socioculturales Asociados al Rendimiento de los Alumnos al Término de la Educación Primaria: Un Estudio de las Desigualdades Educativas en México*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2003b). *La calidad de la educación en México. Primer Informe Anual 2003*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (2000). *Censos de población y vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI-GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS (2002). *Anuario Estadístico de Chiapas 2001 y 2002*. Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INI-CONAPO (2000). *Estimación de la población indígena a partir de la base de datos del XII Censo de población y vivienda, México 2000*, INEGI, México: INI-CONAPO.
- INI-PNUD, (2002). *Sistema Nacional de Indicadores sobre la Población Indígena de México*. México: INI.
- KLEISING-REMPEL, U. (1996). *Lo propio y lo ajeno, interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés.
- KOZULIN, A. (1994). *La Psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza
- LAHERA, E., OTTONE, E. y ROSALES, O. (1995). Una síntesis de la propuesta de la CEPAL. *Revista de la CEPAL*, 5 12-24.
- LATAPÍ, P. (1989). *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imagen.
- LATAPÍ, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado el 08 de febrero de 2006 En <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- LEVINE, R. y WHITE, M. (1986). *El hecho humano, las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Visor.
- LENKHERSDORF, C. (1999). *Cosmovisión maya*. México: Trillas.
- LIMÓN, F. (2004). El fenómeno del desarrollo. Aproximaciones a la ilusión de mayor dominio de nuestros tiempos. En A. Nazar, E. Bello y H. Morales (Eds.) *Sociedad y entorno en la Frontera Sur de México* (pp. 261-284). México: El Colegio de la Frontera Sur.
- MALDONADO, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Oaxaca: CSEIIO
- MARSIKE, R. (2006). La Universidad de México: Historia y desarrollo. *Revista Historia de la Historia Latinoamericana*, 8, 9-34.
- MARTÍNEZ, F. (2002). Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16), 415-443.
- MEJÍA, R. (1988). *Itinerario temático de la Educación Popular. Materiales del Programa de Capacitación de Educadores Populares*. CEAAL: Santiago de Chile.
- MEYER, L. y MALDONADO, B. (Coord.) (2011). *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano*. Oaxaca: CSEIIO.
- MODIANO, N. (1970). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI-CONACULTA.
- MOLL, L. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MOLL, L. (1993). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (Ed.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Buenos Aires: Amorrortu.
- MONTOYA-GÓMEZ, G., HERNÁNDEZ-RUIZ, F. y MANDUJANO, M. (2003). Frontera Sur, de la riqueza de sus recursos naturales a la pobreza de sus habitantes. En G. Montoya, E. Bello, M. Parra, y R. Mariaca, (Eds.). *La Frontera olvidada entre Chiapas y Quintana Roo*, (pp. 33-68). Tuxtla Gutiérrez: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes.
- MORENO, C. (2006). *Perspectivas del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el medio rural. Estudio de caso de los Centros Comunitarios de aprendizaje en comunidades de Las Margaritas, La Independencia y Ocosingo, Chiapas*. Tesis de licenciatura. México: UNAM.
- MORENO, C. (2011). *Estudios sobre la educación indígena en Colombia*. Bruselas: CESAL.
- MUÑOZ, H. (2002). Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México. En *Seminario Políticas Educativas y Lingüísticas en México y Latinoamérica* (pp. 1-47). México: UNESCO.

- NOLASCO, M. (1988). La educación nacional ante la multiétnicidad. En M. Nolasco, y R. Stavenhagen (Coords.), *Política cultural para un país multiétnico*. (pp. 207-215). México: SEP-DGCP.
- OCAMPO, J.A. (2001). *Equidad y Solidaridad: Objetivos esquivos del desarrollo Latinoamericano*. Palabras del Secretario Ejecutivo de la CEPAL en la Reunión Anual del Club de Roma (Mimeo 13 págs.). Valdivia, Noviembre.
- OCDE (2001). El programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE. En *Conocimientos y Aptitudes para la Vida*, (pp. 14-31) México, D.F.: Aula XXI.
- OCDE (2007). *Panorama de la educación 2007: Indicadores de la OCDE*. Paris: OCDE.
- OFFE, K. (1990). *Contradicciones en el Estado de bienestar*. Alianza: México.
- OINC (2007). *Encuentro Nacional de Jóvenes Indígenas de Colombia*. Memorias del encuentro Bogotá: OINC.
- PARRA, P. (2005). *Tendencias de la educación superior en el mundo*. Artículo elaborado de acuerdo con las bases de la Conferencia Mundial de Educación Superior, celebrado en París, Francia en 1998 (declaración de París).
- PARRA, M. y DÍAZ, B. (1997). *Los Altos de Chiapas: agricultura y crisis rural*. San Cristóbal de Las Casas: El Colegio de la Frontera Sur.
- PARRA, M. R., HERRERA, O. B., HUERTA, M., ROMERO, C. y CARTAGENA, R. P. (2009). *Desarrollo Local en Los Altos de Chiapas: Una experiencia de descentralización, planeación participativa e innovación, en prensa*, México: Colegio de Posgraduados.
- PAEHLKE, R. (2005). Sustainability as a bridging concept. *Conservation Biology*, 19: 36-38.
- PIOMBO, G. (2001). La cultura en la escuela. En H. Santillana, H. Ariel, (Comps.) *Capacitar en cultura* (pp. 101-116). Buenos Aires: Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Buenos Aires.
- POVEDA, D. (Ed.) (2003). *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca, España: Universidad Castilla La Mancha.
- PRAWDA, (1987). *Inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México: Grijalbo.
- PRAWDA, J. (2001). *México educativo revisitado. Reflexiones a comienzo de un nuevo siglo*. México: Océano.
- RAJCHENBERG, E. y HÉEAU-LAMBERT, C. (2005). *Historia y simbolismo en el movimiento zapatista*. *Revista Chiapas*, 2, <http://www.ezln.org/revistachiapas/>
- REYES, C. (2005). *El papel de la educación bilingüe en la construcción de la identidad y la cultura indígena. Análisis de caso en los Altos de Chiapas*. Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- RINGEN S. (2004). El problema de la pobreza. Algunas recomendaciones sobre su definición y su medición. En J. Boltvinik, A. Damián (Coords.) *La Pobreza en México y en el Mundo. Realidades y Desafíos*. México: Gobierno del Estado de Tamaulipas y Siglo XXI Editores.
- ROCKWELL, E. (1997). Dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. (pp.22-38) Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROCKWELL, E. (2011). Repensando el trabajo educativo y cultural en tiempos de guerra. En L. Meyer, y B. Maldonado (Coord.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes e intelectuales del continente americano* (pp. 87-102). Oaxaca: CSEIIO.
- ROLNIK, S. y GUATTARI, F. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueño.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- RUÍZ, F. (2008). ¿Nacer en el campo – morir en la ciudad? Exclusión y expulsión de los jóvenes de áreas rurales de América Latina. *Teoría de la Educación*, 9(2), 181-195.
- RULFO, J. y LORET, C. (DIRECTORES) (2011). *De panzazo...* (Video documental). México: Mexicanos Primero.
- SACHS, W. (1996A). Arqueología de la idea de desarrollo. *Economía Informa*, 253, 12-28.
- SACHS, W. (ED.), (1996B). *Diccionario del Desarrollo: Una Guía del Conocimiento como Poder*. Lima: PRATEC.
- SALDÍVAR, A. (1998). *La dimensión de los procesos socioeducativos en los programas de desarrollo comunitario. Estudio de caso para la Selva Lacandona*. Tesis de maestría. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- SALDÍVAR, A. (1999). Sujetos sociales, capacitación y viabilidad del desarrollo En G. Cacho (Ed.), *Cambio tecnológico y desarrollo sostenible en la Selva Lacandona* (pp. 77-98). México: UACH-CONACYT.
- SALDÍVAR, A. (2001). Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas. *Cultura y Educación*, 13(1), 21-36.
- SALDÍVAR, A. (COORD.) (2006). *Técnicas y dinámicas para la educación intercultural*. México: INED-ECOSUR.
- SALDÍVAR, A. (2011). *Condiciones y propuestas para el desarrollo local en comunidades indígenas de la Región "Altos de Chiapas"*. Tuxtla Gutiérrez: CEDES-UNACH.
- SALDÍVAR, A. y ARREOLA, A. (1995). *La participación comunitaria: una alternativa metodológica para la planeación socioeconómica regional*. Tesis de licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. México: UNAM.
- SALDÍVAR, A. y ARREOLA, A. (2006). Entre lo territorial y lo sectorial: la experiencia de las microregiones en la Selva Lacandona, Chiapas. *Geografía Agrícola*, 37, 57-78. México: UACH.
- SALDÍVAR, A., PARRA, M. y TINOCO, R. (2004). La vinculación académica en ECOSUR: construyendo nuevas formas de innovación e interacción social. En E. Tuñón, J.F. Barrera, G. Isabele y E. Suárez, (Eds.). *Conocer para desarrollar: 30 años de investigación en la frontera sur de México*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: ECOSUR.

- SALDÍVAR, A. y RIVERA B. (2006). Pobreza y educación. En R. Tinoco-Ojanguren y L. Bellato-Gil (Coords.), *Representaciones sociales de la pobreza en Chiapas* (pp. 76-98). San Cristóbal de las Casas, Chiapas: El Colegio de la Frontera Sur, Secretaría de Desarrollo Social.
- SALDÍVAR, A., TINOCO, R., MONDRAGÓN, R. y RUBIO, E. (1999). Retos y perspectivas de la vinculación en México: una reflexión desde la frontera sur. *Vinculación*, 12, 60-64.
- SALVATIERRA, B. y NAZAR, A. (2005). *Población y Salud: Una evaluación socio demográfica y de salud en la Selva Lacandona de Chiapas*, Informe técnico. México: UNFPA.
- SALOOM, G. (1995). Telesecundaria rural vinculada a la comunidad. En *Experiencias y propuestas educativas*, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C., (pp. 15-77). México: FSNTE.
- SALOOM, G. (2000). La telesecundaria rural vinculada a la comunidad. Recreando la escuela rural mexicana. Documento impreso. Puebla: CESDER.
- SCHMELKES, S. (2003). *Interculturalidad y educación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 3-18.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- SEP-OEI (1994). *Sistema Educativo Nacional de México*. México: Secretaría de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SCHLEICHER, A. (2003). *Insuficiente, gastar más...* Recuperado el 17 de septiembre de 2003, de www.lajornada.unam.mx/2003/09/17/indexfla.php
- SPLITTER, L. y SHARP, A. (1995). *La otra educación*. Argentina: Manantial.
- STAVENHAGEN, R. (2000). México: minorías étnicas y política cultural. En *Antología temática. Ética y calidad en la educación* (pp. 9-18). México: UPN.
- STAPLES, A. (1981). Panorama educativo el comienzo de la vida independiente. En J. Vázquez, F. Gurza y D. Estrada, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 115-170). México: El Colegio de México.
- TANCK, D. (1985). *La ilustración y la educación en la Nueva España*. México: SEP/El Caballito.
- TENGENG, M. (2000). El desarrollo y la influencia de los organismos de ayuda. En M. Tengeng, *Desarrollo y poder* (pp. 13-23). Madrid: Intermon.
- TONUCCI, F. (1992). *Enseñar o aprender*. Barcelona: Graó.
- TONUCCI, F. (2010). *Frato, 40 años con ojos de niño*. Barcelona: Graó.
- TORRES, R. (2000). ¿Que pasó en el Foro Mundial de Educación? *Perfiles Educativos*, 83,1-16.
- TOVAR, M. (2002). *La Política de Educación Indígena e Intercultural en México: Propuestas, dilemas y desafíos*, (Documento fotocopiado). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- TOVAR, M., AVILÉS, M.V. y VIVEROS, F., (2010). *Campaña contra la discriminación en la educación que se ofrece a los pueblos originarios*. México: CNEII.
- UCI-RED (1999). *La Universidad Campesina e Indígena, un proyecto posible*, (Documento fotocopiado). Cholula, Puebla: CESDER.
- UNACH (1999). *Plan de desarrollo de la universidad 1999-2006*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- UNACH (2001). *Evaluación de las licenciaturas de economía y sociología*. San Cristóbal de las Casas: UNACH.
- UNACH (2011). *Proyecto Académico 2010-2014 Generación y gestión para la innovación*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- VILLAFUERTE, D. (2004). *La Frontera Sur de México. Del TLC México – Centroamérica al Plan puebla Panamá*. México: UNAM Plaza y Valdés.
- VYGOTSKI, L. (1978/2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L. S. (1991-1997). *Obras escogidas. Volúmenes I al V*. Madrid: Visor Distribuciones.
- VYGOTSKI, L. S. (1995). *Obras escogidas, Vol. III*. Madrid: Visor Distribuciones.
- VYGOTSKI, L. S. (1996). *Obras escogidas, Vol. IV*. Madrid: Visor Distribuciones.
- WELLS, G. (1997). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ZEMELMAN, H. (1990). (Coord.). *Cultura y política en América Latina*, México: Siglo XXI.
- ZEMELMAN, H. (1992). La totalidad como exigencia del razonamiento crítico. En H. Zemelman y E. León (Eds.), *Los horizontes de la razón. Dialéctica y apropiación del presente* (pp. 47-77). Barcelona: Anthropos.
- ZEMELMAN, H. (2002). *Necesidad de construir conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- ZEMELMAN, H. (2004). *Hacia la construcción conceptual y metodológica de un enfoque político pedagógico de comunidades de aprendizaje y trabajo en red en organizaciones de la sociedad civil*. Cholula: Ayuda en Acción.

Parte III
ANEXOS

Anexo 1

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA LICENCIATURA EN PLANEACIÓN DEL DESARROLLO RURAL DOCUMENTO BASE PUEBLA, MÉXICO, 2008

I. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO EDUCATIVO

Considerando el tipo de población a atender y, sobre todo, las transformaciones profundas que en los últimos años se han dado en el sector rural y sus relaciones con la sociedad nacional y mundial, las posibilidades –y *excesos*– de acceso a la información, transformaciones en modos y procesos de producción y consumo, y en los imaginarios sociales e individuales, nos planteamos que la formación de los recursos humanos locales a nivel profesional debe estructurarse de manera tal que el proceso educativo ...

- ... esté basado en la realidad rural, problematizada, incorporando sus transformaciones recientes y los cambios generados por y generadores de la creciente migración;
- ... se construya a partir de la identificación de los retos y potencialidades productivos, sociales, económicos, ecológicos, políticos y culturales de la región;
- ..., recupere la centralidad de la persona en los procesos, su interpretación y proyección;
- ... prepare para la construcción colectiva de alternativas y no se agote en el diseño de planes y proyectos, sino que se extienda a la ejecución de los mismos mediante procesos de constitución de comunidades de aprendizaje y vida;
- ... considere como palanca fundamental del desarrollo la capacidad organizativa de los grupos campesinos e indígenas, sus estructuras e instancias formales de representación y formas de organización (tradicionales y emergentes), y prepare a los/as estudiantes para promover e impulsar la constitución de sujetos sociales¹
- ... promueva, entre los grupos de referencia de los/as estudiantes, la construcción de redes que fortalezcan la identidad de cada uno de los grupos, posibiliten la difusión y socialización de sus experiencias y fortalezcan sus posibilidades de incidencia en políticas públicas.
- ... se base en estrategias de desarrollo sustentable que busquen el aprovechamiento múltiple y diverso de la vocación y potencial productivos de los ecosistemas en el marco de estrategias que aseguren la reproducción familiar, local, regional y del grupo social en condiciones de dignidad y con enfoque de economía solidaria;
- ... se base en estrategias que promuevan la utilización de tecnologías de bajo costo, adecuadas a las características culturales y ambientales en que viven los/as estudiantes, y que promuevan la revaloración del conocimiento y las tecnologías locales.
- ... promueva la construcción de relaciones equitativas, interculturales, con autonomía, a partir de la reflexión sobre el papel de cada persona, resignificando sus roles en la transformación del mundo de vida
- ... promueva el aprovechamiento óptimo de las tecnologías de información y comunicación en la construcción, fortalecimiento y apoyo de redes sectoriales, de intercambio, de gestión

¹ Entendiendo que estos tengan dimensiones histórica y política, y proyecto de futuro.

del conocimiento, y apoye procesos articulados de posicionamiento en un mundo globalizado;

- ... promueva que los grupos de referencia se involucren en el apoyo (financiero, logístico, ... , etc.) al proceso formativo de los/as jóvenes.

II. DEFINICIÓN DE UN PERFIL DE EGRESO

Dos son los niveles en que hemos trabajado el perfil de egreso de las/os estudiantes de esta propuesta educativa: el de los Ámbitos de Capacidad (como posibilidad de realización de las personas en tanto sujetos–agentes de la transformación de su realidad. Cfr.: Sen y Nussbaum), y el de las Competencias (como complejos de saberes–habilidades–actitudes a desarrollar en el proceso de formación, y como concreción específica de las anteriores).

Así, proponemos esta Licenciatura para la formación de...

Un/a profesionalista campesino/a, agente de transformaciones, con capacidad para:

- ① Arraigarse, comprometerse con lo rural, con elementos para facilitar la comprensión de la realidad e impulsar y participar en la construcción colectiva de soluciones y alternativas.
- ② Vivir y promover relaciones interpersonales y sociales de equidad, en los diferentes aspectos de su vida personal y profesional.
- ③ Ser persona, con identidad propia, que asume su ciudadanía y está comprometido/a en la construcción y fortalecimiento de instancias de transformación social y política concretadas localmente y articuladas globalmente.
- ④ Interactuar sensible y respetuosamente con el medio ambiente, proponiendo y participando en acciones que promuevan el desarrollo sustentable.

De la misma manera, nos proponemos que

Las y los egresadas/os desarrollen, mediante el proceso de formación, las competencias...

- 1) para hacer lectura constante de la realidad local, ubicándola en contextos amplios y en un horizonte posible que guíe su práctica.
- 2) para reconocer, participar en y animar la constitución de comunidades de aprendizaje y vida que construyan sujetos sociales y aporten a la transformación de la realidad.
- 3) para construir colectivamente proyectos de vida buena —*desarrollo*— en los que se integren las necesidades, potencialidades, expectativas, saberes, cultura y visiones de los distintos actores involucrados.
- 4) para evaluar los sistemas de producción y las otras relaciones con la naturaleza y reorientarlas hacia la sustentabilidad.
- 5) para reconocer las diversas estrategias de subsistencia de las USC y comunitarias, potenciarlas y fortalecerlas técnica y organizativamente.
- 6) para fortalecer técnicamente la posibilidad de la autosuficiencia alimentaria como clave de la subsistencia familiar y comunitaria.
- 7) para promover y potenciar mecanismos de intercambio no monetarios y esquemas financieros que se enmarquen en la construcción de una economía solidaria.
- 8) para promover y potenciar procesos productivos y emprendimientos económicos (de productos y servicios, tanto profesionales como financieros) que se enmarquen en la construcción de una economía solidaria.
- 9) para hacer y promover un aprovechamiento óptimo de las TIC en el intercambio y gestión del conocimiento y en la construcción, fortalecimiento y apoyo de redes sociales y sectoriales.
- 10) para responsabilizarse como ciudadanos activos en sus comunidades, municipios, organizaciones y regiones.
- 11) para comprometerse con los principios de sustentabilidad, equidad, interculturalidad, justicia, ciudadanía y autonomía.

- 12) para ubicarse y desarrollarse como seres humanos integrales en relación con los otros y con su entorno o medio natural.

III. UNIVERSO TEMÁTICO

Para el ordenamiento, articulación e integración del proceso de formación propuesto, ordenamos los procesos y contenidos que constituyen el plan de formación en concordancia con el siguiente gráfico:



IV. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONISTAS CAMPESINOS EN PLANEACIÓN DEL DESARROLLO RURAL

1. Características del esquema curricular del Plan de Estudios

Plan de Estudios de nivel licenciatura organizado en una estructura curricular modular de DOS CICLOS DE FORMACIÓN y TRES LÍNEAS CURRICULARES, más una Línea Cocurricular de apoyo al desempeño instrumental de los/as estudiantes, que exige procesos asesorados de estudio e intervención en la práctica, durante cinco años.

2. Ciclos de formación

<i>CICLO:</i>	<i>PROPÓSITOS:</i>	<i>DURACIÓN:</i>
<p><u>Básico:</u></p> <p>Transformación de la realidad desde la perspectiva de la resignificación de los sujetos</p>	<p>① Formar educadoras populares – promotoras del desarrollo local desde el enfoque pedagógico de Comunidades de Aprendizaje.</p> <p>② Proporcionar a los/as participantes en el proceso de formación, los conceptos, categorías e información necesarios para el reconocimiento y análisis de los sistemas complejos de vida a nivel local.</p> <p>③ Desarrollar y fortalecer habilidades de pensamiento, instrumentales y de comunicación, y competencias para el uso de las TIC como herramientas para impulsar, apoyar y sostener los procesos impulsados.</p>	<p>Un proceso propedéutico de inducción – diagnóstico, de 2 semanas de duración.</p> <p>2 períodos anuales</p>
<p><u>Superior:</u></p> <p>Impulso y gestión de procesos de desarrollo local.</p> <p>Organizado en dos etapas:</p> <p>a) Bases del desarrollo local.</p> <p>b) Problemática de gestión del desarrollo local.</p>	<p>① Calificar técnicamente a los/as participantes en el manejo y aplicación de metodologías e instrumentos técnicos y participativos para la gestión de procesos de desarrollo local.</p> <p>② Generar capacidades metodológicas y técnicas en los/as participantes, para la producción y gestión de conocimientos y prácticas con énfasis en un área: Capital social y gobernabilidad democrática; Gestión económica del desarrollo local; Procesos de organización y participación; Relaciones interculturales; Gestión ambiental.</p>	<p>3 períodos anuales</p>

3. Líneas y asignaturas curriculares:

La estructura curricular está organizada en tres líneas de formación personal, humana y política, y de calificación técnica y profesional, más una línea de apoyo cocurricular.

El plan de estudios se desarrolla en cinco cursos escolares y tiene 34 materias o asignaturas:

A) Esquema General del Plan de Estudios

LÍNEA DE FORMACIÓN	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	AÑO 5
GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA REALIDAD	Gestión del Conocimiento sobre la realidad Social, I	Gestión del Conocimiento sobre la realidad Social, II	Estructura y dinámica económica y social: La comunidad rural y su entorno.	Problemas económicos y sociales: Acumulación de capital y espacio rural en México	Seminario de grado: Problemas del desarrollo (estudio de caso)
			Relacionalidad: Alteridad, intersubjetividad e interculturalidad.	Nueva ruralidad y movimientos sociales.	
INTERVENCIÓN COMUNITARIA Y SUJETOS SOCIALES	Comunidad de Aprendizaje, I	Comunidad de Aprendizaje, II	Planificación para el Desarrollo, I: El diagnóstico	Planificación para el Desarrollo, II: Instrumentos para la gestión del Desarrollo	Planificación para el Desarrollo, III: Problemática de Gestión del Desarrollo
			Vinculación con la Comunidad, I	Vinculación con la Comunidad, II	
GESTIÓN AMBIENTAL	Producción agroecológica, I	Producción Agroecológica, II	Producción Agroecológica, III: Manejo de sistemas productivos.	Producción Agroecológica IV: Investigación agroecológica.	La Comunidad Sustentable
	Gestión Ambiental, I	Gestión Ambiental, II	Sustentabilidad	Unidad Familiar Sustentable	Sustentabilidad en los Procesos de Desarrollo (estudios de caso)
APOYO AL DESARROLLO PERSONAL Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	Habilidades de Expresión y Comunicación, I	Habilidades de Expresión y Comunicación, II	Acompañamiento tutorial	Acompañamiento tutorial	Tutoría de tesis
	Habilidades de Pensamiento, I	Habilidades de Pensamiento, II			
	Tecnologías de Información y Comunicación, I	Tecnologías de Información y Comunicación, II			

Anexo 2

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL UAI-ERIC, COLOMBIA

PRINCIPIOS RECTORES DEL PROCESO UAIIN

Retomados desde las diversas cosmovisiones presentes en la reflexión y construcción de lineamientos educativos, hacemos una breve ubicación de aquellos principios que consideramos más relevantes en la construcción del pensamiento sobre educación superior indígena.

- **Autonomía:** Entendida como la condición y el derecho de los pueblos de desarrollar su propia organización administrativa, académica y cultural. Implica capacidad para orientar, decidir, evaluar y controlar los procesos educativos en coherencia con sus finalidades, enfoques, planteamientos colectivos y exigencias actuales con plena independencia de otras instituciones y mediada por el establecimiento de sus respectivos mandatos, reglamentos y /o mecanismos de operatividad en los campos administrativo, académico, político –organizativo. Supone una permanente concertación entre las mismas comunidades, autoridades, con los gobiernos, con las entidades internas y externas que actúan en estos espacios.

- **Participación y Comunitariedad:** Implica la construcción colectiva de los componentes significativos de la universidad en especial de aquellos que tienen alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de tierra, cultura, organización. Supone igualmente tener en cuenta los procesos de definición de políticas y lineamientos generales, de planeación, seguimiento, control y evaluación asegurando una amplia participación de las comunidades e instancias involucradas. La conducción colectiva y deliberante de los mismos procesos se constituye en estrategia formativa que garantiza su sostenibilidad y consolidación.

- **Interculturalidad y unidad en la diversidad:** Señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento y visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de equidad y reciprocidad para una convivencia armónica que dinamice y fortalezca la vida en todas sus expresiones. La Universidad debe crear condiciones para superar el etnocentrismo y la discriminación, identificando y develando las circunstancias en las que éstos se reproducen y con ello perpetúan las dependencias. El diálogo, el intercambio de saberes, conocimientos, valores, prácticas formativas, redefinen las relaciones en condiciones de igualdad, donde la diferencia y el reconocimiento de la diversidad toman un sentido complementario y de enriquecimiento entre las culturas. La generación de una cultura pluralista es posible mediante la identificación y reconocimiento de otras formas de conocer y aprender, tan válidas como aquellas del conocimiento occidental, oriental, o indígena, equilibrando y potenciando pensamientos y saberes ignorados a través de una historia de discriminación social.

- **Construcción colectiva del conocimiento:** Se considera de vital importancia partir de las experiencias y prácticas comunitarias donde se construye pensamiento a partir de la opinión del colectivo donde se reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se definen símbolos, se pone en comunicación el adentro y el afuera, el ellos y nosotros, el espacio de encuentro. Es desde las necesidades y proyectos colectivos donde se elaboran los planes de acción y la construcción y/o desarrollo de conocimientos y estrategias para realizarlos.

Es función de la universidad y/o educación indígena la identificación de las características del pensamiento indígena, de las categorías que lo clasifican, de las condiciones en que el pensamiento

se fortalece o se debilita, de sus lógicas de pensamiento y sus formas específicas de construir conocimiento desde cada cultura. En este sentido, se potencian los procesos de medicina tradicional, los sistemas tecnológicos y de desarrollo artístico, los espacios de espiritualidad, los procesos de cuidado y relación con la naturaleza. Desde las respectivas cosmovisiones se construyen referentes de una identidad cultural fortalecida que va más allá de la acumulación de conocimientos, para convertirse en una dinámica de retroalimentación constante en sus respectivos contextos.

Motivaciones que han hecho posible avanzar hacia el desarrollo de una propuesta de universidad.

El CRIC hace más de 10 años viene construyendo programas de nivel superior. La propuesta de la Universidad da continuidad al proceso educativo fundamentado desde las cosmovisiones indígenas y los desarrollos pedagógicos, organizativos y administrativos de la educación propia. En el marco del derecho especial que nos asiste como pueblos originarios, esta es una propuesta que contribuye al desarrollo de la diversidad cultural, proclamada en la Constitución Nacional.

El movimiento indígena ha alcanzado una alta valoración de la necesidad de una formación integral que permita que tanto la región caucana con su población indígena, afrocolombiana, mestiza y en general los sectores populares fortalezcan sus condiciones de sujetos activos y calificados para promover el desarrollo local con tendencia a la generación de condiciones de convivencia armónica y mejoramiento progresivo y permanente.

Los programas, planes de vida y en general las proyecciones que vienen realizando los diversos pueblos indígenas en el departamento, muestran que respecto a los horizontes que se quieren alcanzar existe una visión a largo plazo, pero que ella misma se ve truncada en su acción concreta debido a la carencia de la formación cultural, pedagógica, científica, tecnológica, administrativa para aplicarla a proyectos con exigencias específicas. Muchos recursos han quedado subutilizados y en otros casos perdidos, debido a la carencia de conocimientos para planear y definir acciones realizables, precedidas de los estudios pertinentes y oportunos; tal es el caso de la fábrica de procelulosa en Caldon, los proyectos de cultivo de fique, gusano de seda, entre muchos otros que funcionan por tiempos y luego se diluyen. No quiere decir que la responsabilidad de estos desaciertos fuese sólo de la comunidad caucana, pero si se contara con personal técnico conocedor de los diversos factores del entorno que inciden en la consolidación de los proyectos y planes de vida, interesados en la región, quizá se tendrían mejores condiciones de control, sostenimiento y desarrollo de acciones a largo plazo.

El territorio caucano está habitado por pueblos con diversas cosmovisiones, muchas de ellas en abierta contradicción con los sistemas de vida promovidos desde la sociedad de consumo con carácter globalizante. Forman parte de esa diversidad las particulares formas de aplicar justicia, planteamientos jurídicos y normatividad en general que no solamente son alternativa de los pueblos que las vivencian sino que muchas veces son consideradas formas más éticas y justas de control colectivo.

La prevalencia de las lenguas indígenas y la condición de pueblos bilingües, con procesos serios de construcción de una propuesta pedagógica comunitaria, bilingüe, mediada principalmente por la investigación educativa y cultural y por criterios de integralidad, reciprocidad, autogestión, suponen la necesidad de incentivar procesos y mecanismos para potenciar la capacitación de los docentes, de los niños y niñas, de los jóvenes, de los distintos agentes educativos y comunidad en general; desde las condiciones culturales que comporta cada grupo.

Los crecientes procesos de organización y participación que se vienen dando exigen igualmente una formación en el marco de las propias experiencias y proyectos, tal es el caso del uso eficiente, concertado y con sentido de prioridad que se debe dar a los recursos de transferencias y demás presupuestos de beneficio colectivo.

El Cauca es un territorio con enormes riquezas naturales y posibilidades productivas, igualmente con un bagaje cultural y social muy diverso e importante manifestado en sus etnias (guam-

bianos, nasa o paeces, coconucos, yanacona, totoró, eperara – siapidara, inga) y regiones (Costa Pacífica, Tierradentro, Oriente, Occidente, Bota Caucana, Patía, Macizo Colombiano, Norte y Centro) que siendo incentivadas desde escuelas de verdadero desarrollo científico y cultural, ello redundaría en mejores condiciones de crecimiento socioeconómico.

Desde otra perspectiva es igualmente el Cauca en la actualidad uno de los territorios más conflictivos y azotados por la violencia; por la presencia de actores armados (guerrillas y paramilitares) por su situación respecto a la implantación de cultivos de uso ilícito; entre muchos otros factores, que requieren ser analizados y comprendidos para fundamentar dinámicas que generen condiciones para una paz estable y duradera.

Existe un amplio grupo de población joven, hombres y mujeres que debido a la carencia de posibilidades de estudio y trabajo y ante el contexto de guerra que se vive en Colombia, son desplazados de sus territorios hacia los sectores urbanos donde pierden sus costumbres y se ven obligados u obligadas a insertarse en trabajos degradantes socialmente. En otros casos son invitados u obligados a participar en los grupos armados, sean guerrillas o paramilitares, agravando la situación de orden público y las condiciones de supervivencia en sus territorios.

Los diversos desarrollos organizativos contemplan el ejercicio de la jurisdicción propia, posibilitando la administración colectiva en sus distintos niveles y espacios particulares como la educación, el territorio, la salud, la producción, el ambiente, entre otros. Las organizaciones consideran a la educación un eje fundamental de su desarrollo y proyección. Es por ello que por sí mismas vienen realizando programas a diversos niveles y modalidades, muchos de los cuales han posibilitado y aportado decisivamente en la definición de políticas educativas de carácter nacional emanadas de la Constitución Nacional y las demás normas jurídicas actuales. Desde la madurez que estas experiencias han alcanzado y teniendo en cuenta que la educación es un componente que atraviesa todos los espacios de la cotidianidad, consideramos que las condiciones están dadas para abordar la creación de una institución de carácter universitario indígena. Ella se sustenta tanto desde las problemáticas y necesidades de la actualidad, así como desde las condiciones de particularidad cultural y la urgencia de atender mejores niveles de profundización y comprensión de la universalidad del conocimiento, propendiendo por una adecuada articulación entre lo general y lo particular.

Los recientes procesos emprendidos para ampliar la cobertura educativa en el Cauca han permitido el acceso a la escuela de más de 12.000 niños/as, los cuales son atendidos por maestros más de 500 maestros en su mayoría indígenas, nombrados por sus propias comunidades, más del 50% de ellos en la actualidad son estudiantes regulares de Pedagogía Comunitaria en la UAIIN, factor que ha sido importante para promover el acceso de los indígenas a la educación superior. Enfatizando que al tiempo son sectores que quedándose laborando dentro de sus comunidades son un factor más de un mejoramiento sostenible.

Se cuenta con un buen acumulado conceptual, metodológico y organizativo- administrativo, que pone a la UAIIN, como una de las opciones de mejoramiento de la calidad educativa para los pueblos indígenas.

• Desde las condiciones de acceso a la formación universitaria

Las autoridades indígenas y comunidades hacen un esfuerzo por lograr el acceso de sus jóvenes a la universidad, pero ésta aun no cuenta con los programas pertinentes de manera que gran parte de ellos se quedan fuera de sus comunidades, o si vuelven poco se integran a la vida comunitaria. José María, miembro del equipo coordinador del Centro de Investigaciones Interculturales de Tierradentro comenta, “Los cabildos ahora algunos hasta se arrepienten de haber apoyado enviando a estudiar a sus jóvenes afuera a las universidades, porque están volviendo y les ponen problemas a ellos, que hay que pagarles bien porque ellos ya son doctores, que son estudiados, que la comunidad les tiene que seguir sus ideas, parece que ellos quieren mandar a la comunidad.

Por eso ahora están desanimados y buscan mejor que ellos estudien adentro mismo” .La formación que están recibiendo los indígenas en las universidades, en asocio con el hecho de que su estudio en la mayoría de los casos les implica ubicarse en las ciudades donde éstas funcionan, tiene el riesgo de que el indígena no vuelva, y si vuelve menosprecia su cultura y vuelve desadaptado principalmente frente a la integralidad que caracteriza a las culturas indígenas, condición ésta que minimiza su papel social en la comunidad. Si bien en estos últimos años ha aumentado el interés por el acceso a la educación secundaria y superior, la escasa cobertura está determinada además, por aspectos de carácter socio político, entre ellos el grado de conflicto por el control territorial que vuelca a los jóvenes a la guerra estimulados por la poca posibilidad de trabajo y estudio. En otro sentido, los usos y costumbres de algunos pueblos indígenas del Cauca, suponen que un joven a los 14 y 15 años esté ya vinculado a los procesos productivos, se halle en proceso preparatorio para “coger familia”, factor que vuelve difícil la salida de los jóvenes a estudiar a otros lugares. Igualmente, la carencia de recursos financieros, imposibilita atender la educación de los jóvenes, la mayoría de comunidades de esta región disponen de economías centradas en la autosubsistencia y escaso manejo de dinero. Los estudiantes que han ido a estudiar a otros lugares son subvencionados por los cabildos, pero este acceso es muy limitado.

Las políticas de acceso y vinculación laboral para pueblos indígenas en Colombia son inexistentes (sector público y privado). Por otro lado las comunidades organizadas proyectan su desempeño laboral al interior de sus respectivos territorios y las políticas internas de las autoridades indígenas y sus organizaciones, buscan un desarrollo sostenible, autónomo y comunitario impulsado por sus propias poblaciones.

En general no existe en los territorios indígenas del Cauca, un proceso de amplio de acceso de los jóvenes a las secundarias, factor que define igualmente la imposibilidad de continuar con la formación superior (Sólo el 19% de los estudiantes que acceden a la escuela terminan secundaria). Los procesos de acceso a la educación básica igualmente se dan sólo en un promedio del 60% de la población en edad escolar. Esta situación exige que los esfuerzos por definir unas políticas educativas de acceso, tengan que ver con el desarrollo integral de toda la población indígena en el Cauca, y es en este sentido que la UAIIN, toma vigencia y prioridad.

Claramente se visualiza a partir de las estadísticas, la escasa cobertura de la educación superior, y cómo a partir de la UAIIN, en los últimos años estas estadísticas se triplican por acción de sus programas. El contar con más de 300 estudiantes en curso, muchos ya egresados, todos ellos vinculados a sus respectivos territorios y con responsabilidad en el ejercicio de funciones sociales claras tales como el ser maestros comunitarios, agentes de salud, integrantes de la gobernabilidad a través de los cabildos, agentes de la producción y desarrollo ambiental, coordinadores de programas de género, educación, capacitación política entre otros, permite ver que este tipo de organización educativa ha superado el problema de la formación para buscar empleo, “ nuestro interés no es formar al estudiante para que busque trabajo o empleo en otra parte, para nosotros es mejor que los compañeros que ya tiene la comunidad ocupados en su debido trabajo, se capaciten y se cualifiquen para que se desempeñen bien en lo que hacen”. Esta estrategia permite superar el problema de los profesionales desempleados.

PENSAMIENTO Y ACCIÓN DE LA UAIIN

La Universidad Indígena, Autónoma e Intercultural, sueña con espacios sociales de interacción armónica y equilibrada entre los pueblos, que mediante el fortalecimiento de sus identidades culturales, construyan su pensamiento desde las maneras de ser y actuar que cada pueblo tiene y con las cuales aportan a una visión integral de sociedad, respetuosa del pensar de cada uno en función del colectivo. Esta visión es no sólo del Cauca indígena, sino de muchos otros pueblos y sectores sociales que creen que los mejores espacios para aprender y enseñar son los contextos culturales recreados en sus vivencias y problemáticas cotidianas a partir de la reflexión, organización y con-

certación social. Se piensa una sociedad donde los niños y niñas, los jóvenes, los mayores, sean reconocidos, respetados y valorados en sus derechos y deberes como miembros de una sociedad que cada día se respete más a sí misma.

En esta perspectiva, la UAIIN como componente del sistema educativo propio, asume la construcción de estrategias de investigación sistemática encaminadas a fortalecer los desarrollos de pensamiento, conocimiento especializado en las diferentes áreas, fundamentación y potenciación de valores y actitudes coherentes con las dinámicas comunitarias, de organización y responsabilidad - compromiso social, de autogestión –cogestión y sentido corporativo, de vivencia y valoración de una profunda espiritualidad emanada desde las cosmovisiones que comportan cada cultura enfatizando en el respeto profundo por la tierra y naturaleza en general. La UAIIN, se proyecta desde el fortalecimiento de las dinámicas locales como germen de la construcción de planes de vida cimentados por comunidades que vivencian su identidad cultural y potencian el desarrollo colectivo en diálogo frente a la sociedad en general.

Programas en funcionamiento

a) Pedagogía Comunitaria: Primera promoción: 26 personas en último semestre. Segunda promoción 4 grupos en funcionamiento que cubren todas las zonas y los seis grupos étnicos existentes en el Cauca. Participantes en su mayoría maestros en ejercicio. Muchos de ellos bilingües y en su mayoría indígenas.

b) Administración Propia: proceso liderado por el Cabildo de Jambaló, en el marco de la UAIIN. Una primera promoción de 21 personas terminó su primera fase formativa de 3 años. Una segunda promoción iniciará en el segundo semestre 2007.

c) Programa de Derecho Propio: Se desarrolla en este momento una primera promoción iniciada en el primer semestre de 2004. Participan un promedio de 80 personas, procedentes de los grupos étnicos de todo el Cauca y de Nariño. Cursan el tercer año de formación semipresencial.

d) Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario: Trabajó con 100 personas cada año durante dos años (200 personas) entre docentes y coordinadores de los Comités de Educación de los Cabildos. Su objetivo central es fortalecer al Proyecto Educativo Comunitario-PEC, como estrategia del desarrollo etnoeducativo.

e) Diplomado sobre Currículo Propio: Se llevó a cabo con 100 docentes, directivos docentes y coordinadores de las escuelas comunitarias, para su actualización. Tiene duración de un año con 250 horas presenciales y 400 horas en promedio de seguimiento a los procesos de investigación.

f) Diplomado en Gestión Etnoeducativa: Con el apoyo de PROEIB ANDES se ha participado en el diseño y desarrollo de un diplomado sobre Gestión Etnoeducativa, llevado a cabo por un equipo conformado por La Universidad del Cauca, la ONIC y el CRIC. En la primera promoción participaron 29 delegados de 23 pueblos indígenas de diversas regiones de Colombia. Una segunda promoción se realizó durante 2004 en el departamento de Nariño, región Suroccidente del país con la participación de 51 maestros delegados de 12 pueblos.

Los Programas de Salud, Desarrollo Comunitario, Educación Ambiental y Productividad, Género y Convivencia, Administración Educativa, entre otros, se hallan a diversos niveles de desarrollo. Cada una de las zonas se halla en un proceso de revisión de sus necesidades, problemáticas y potencialidades para avanzar en los programas que les corresponde dentro de la conformación de la UAIIN. También departamentos y organizaciones indígenas de Nariño, Putumayo, Antioquia, Caldas y otros comparten esta iniciativa.

OBJETIVOS - FINALIDADES

- Permitir y consolidar la expresión, defensa y fortalecimiento de la autonomía como pueblos con culturas diferentes propendiendo por el ejercicio de la interculturalidad como condición de convivencia armónica.

- Fundamentar su acción sobre la situación cultural y organizativa de los pueblos, constituyéndose en factor decisivo de apoyo al desarrollo económico, ambiental, pedagógico, administrativo y social de la región.
- Incentivar las dinámicas de coordinación local, zonal, regional, nacional, y aun internacional si son del caso, encaminadas a fomentar procesos educativos innovadores.
- Fundamentar mediante la investigación científica, cultural, social, pedagógica, los procesos de identidad y plena expresión de la personalidad individual y colectiva, así como los proyectos, planes de vida y desarrollos comunitarios.
- Asumir de manera más sistemática y profunda la investigación, reinterpretación, reglamentación y desarrollo de la jurisdicción propia.
- Viabilizar los procesos de revitalización, uso, valoración y recuperación de las lenguas indígenas originarias de esta región.
- Estimular y desarrollar procesos formativos que permitan el cuestionamiento, análisis y concertación de los enfoques, selección de programas, definición de estrategias para el desarrollo de la universidad indígena.
- Fomentar la capacitación y formación de todos y cada uno de los miembros de las comunidades, para que su desempeño y aporte a la sociedad sea de una alta calidad humana, étnica, científica, técnica, en esencia profesional.
- Posibilitar procesos de formación teórica y práctica comunitaria que permitan el uso coherente y articulado de los diversos recursos disponibles.
- Incentivar la creación de espacios de investigación y experimentación científica y cultural tendientes a la solución de problemas comunitarios; al mejoramiento productivo, al desarrollo de metodologías y pedagogías bilingües, atención de problemas de salud, desarrollo de sistemas de administración colectiva, construcción de sistemas propios en: jurisdicción propia, educación, salud, entre otros.
- Permitir procesos de organización y conocimiento que fundamenten un posicionamiento consciente frente a la paz y la guerra, develando sus raíces históricas, sus actores y factores, sus causas y consecuencias.
- Facilitar el conocimiento y fundamentación de la interculturalidad como una condición indispensable para la generación y establecimiento de relaciones entre los pueblos y las personas.
- Construir procesos y espacios de conceptualización de las experiencias y entorno en general de manera que estos nuevos conocimientos enriquezcan y dinamicen las culturas y el pensamiento de cada persona en particular.
- Favorecer procesos de intercambio científico y cultural en el marco de la solidaridad y amistad con todos los pueblos.

Anexo 3

PROGRAMAS DE LAS CARRERAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNACH

Programa de la carrera de Sociología

Perfil de egreso

Incidir en la transformación de su sociedad, actuando en distintos ámbitos de ésta; capaz de enfrentar una multiplicidad de alternativas que se le presenten o de generar las que considere convenientes para realizar su trabajo sociológico y capaz, si fuera su interés, de realizar aportes teóricos importantes en beneficio de la teoría y el conocimiento sociológico.

TRONCO COMÚN PRIMER SEMESTRE Antropología Taller de lectura y redacción Economía Introducción a la historia Matemáticas	SEGUNDO SEMESTRE Epistemología de la ciencias sociales Estado y sociedad Sociología Historia general Estadística aplicada a las ciencias sociales	
FORMACIÓN TERMINAL TERCER SEMESTRE Metodología de las ciencias sociales Historia y sociedad prehispánica Sociología clásica y contemporánea Introducción a la demografía Cosmovisión prehispánica Problemas internacionales	CUARTO SEMESTRE Investigación de campo Historia y sociedad siglo XVI-XIX Sociología latinoamericana Teorías del cambio social Estadística inferencial y muestreo Geografía y estudios regionales del sureste	QUINTO SEMESTRE Taller I Historia y sociedad siglo XX Teorías de la desigualdad social Teorías de control social Estructuras agrarias I Sociología política
SEXTO SEMESTRE Taller II Historia de Chiapas Teoría del conflicto social Planificación de México Chiapas Estructuras agrarias II Sociología del cultura	SÉPTIMO SEMESTRE Proyectos de investigación Práctica profesional	OCTAVO SEMESTRE Sociología del conocimiento Taller de práctica didáctica Taller de evaluación de proyectos Taller de proyectos autogestionarios Seminario de especialización I
NOVENO SEMESTRE Taller de divulgación científica y popular Taller de proyectos de desarrollo comunitarios Seminario de especialización II Optativa multidisciplinaria	DECIMO SEMESTRE Seminario de tesis	
** Para inscribirse al décimo semestre deberá presentar una constancia de comprensión del idioma extranjero de al menos 6 niveles cursados, expedido por el departamento de lenguas, campus III, de la UNACH, la acreditación será de cualquier idioma que se imparta en el mismo departamento.		

Programa de la carrera de Economía

Perfil de egreso

El profesional egresado de Economía será capaz de observar y analizar la problemática de la economía mexicana en el ámbito económico internacional, proponer soluciones a los diversos problemas económicos; asesorar y dirigir proyectos productivos de comercialización y financieros, en empresas públicas o privadas.

FORMACIÓN TERMINAL TERCER SEMESTRE Economía Política I Matemáticas II Estadística II Historia económica de México I Contabilidad general	CUARTO SEMESTRE Economía política II Microeconomía I Matemáticas III Historia económica de México II Geografía económica	QUINTO SEMESTRE Economía política II Microeconomía II Matemáticas IV Contabilidad social Historia de Chiapas Teoría del desarrollo I
SEXO SEMESTRE Microeconomía III Macroeconomía I Matemáticas financieras Métodos y técnicas de investigación Capitalismo contemporáneo Teoría del desarrollo II	SÉPTIMO SEMESTRES Comercio internacional Macroeconomía II Política económica I Econometría Taller de investigación económica I Desarrollo regional	OCTAVO SEMESTRE Administración y finanzas públicas Política económica II Macroeconomía III Taller de investigación económica II Seminario I
NOVENO SEMESTRE Teoría monetaria y de los precios Taller de investigación Optativa Seminario II	DECIMO SEMESTRE Estado actual del pensamiento económico Diseño y evaluación de proyectos Optativa Seminario III	

Programa de la carrera de Antropología

Perfil de egreso

El egresado en antropología social tendrá el conocimiento básico acerca de la disciplina, su ámbito metodológico y sus posibilidades de aplicación. Tendrá una visión panorámica de los problemas que la disciplina aborda actualmente, tanto desde una perspectiva estrictamente antropológica como también a partir de contactos interdisciplinarios. Asimismo poseerá una formación especializada y crítica acerca de la incidencia de la antropología social en la situación que vive la entidad, tanto por su valor estrictamente científico como por su contribución en problemas específicos.

Podrá elaborar proyectos de investigación a partir de problematizaciones precisas, en donde ponga en juego su capacitación metodológica para la formulación de hipótesis y la consecución de un conjunto de actividades. Podrá estar capacitado también para los proyectos de extensión y divulgación.

FORMACION TERMINAL TERCER SEMESTRE Evolucionismo, difusionismo y culturalismo Lecturas etnográficas Estructura y organización social Introducción a la demografía Historia y sociedad prehispánica	CUARTO SEMESTRE Funcionalismo Técnicas etnográficas Antropología económica Lengua y cultura Sociedad colonial	QUINTO SEMESTRE Estructuralismo Pensamiento Antrop. De México I Sem. de Inv. Antropológica I Estructuras agrarias I Estado nacional
SEXTO SEMESTRE Neoevolucionismo Pensamiento Antrop. De México II Sem. de Inv. Antropológica II Estructuras agrarias II Antropología política	SÉPTIMO SEMESTRE Sem. de Inv. Antropológica III Metodología de las c. sociales Relaciones interétnicas Antropología urbana	OCTAVO SEMESTRE Nuevas corrientes Antropología aplicada Ideología y cultura Curso o taller (optativo)
NOVENO SEMESTRE Seminario de tesis Seminario de problemas contemporáneos de la antropología Seminario de antropología en Chiapas Curso o taller (optativo)		
CURSOS O TALLERES OPTATIVOS: · Teoría del cambio social · Teoría del conflicto social · Teoría de la desigualdad social · Geografía y estudios. Regionales del sureste · Planificación social de México y Chiapas	· Taller de didáctica de las ciencias sociales · Taller de evaluación de proyectos · Taller de proyectos de autogestión · Taller de recursos audiovisuales · Técnicas de investigación lingüística	· Antropología de la religión · Antropología simbólica · Antropología medica · Etnia, clase y nación
**Aprobar un curso de segunda lengua acreditado, hasta el cuarto nivel por lo menos, por el departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estos cursos no tienen valor en créditos.		

Anexo 4

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A COORDINADORES Y DOCENTES

1. Aspectos generales
 - Nombre
 - Cargo
 - Antigüedad en el proyecto
 - ¿Habla alguna lengua o se identifica con un determinado grupo étnico?
2. Antecedentes de la experiencia educativa y de formación
3. Características principales de la propuesta educativa
4. Mecanismos de vinculación con el contexto donde viven los y las estudiantes
5. Impacto de la experiencia educativa en los y las estudiantes y en las comunidades (ejemplos)
6. Características de los y las estudiantes
7. Cómo se organiza el proceso educativo (cómo es una clase)
8. Principales problemas que han enfrentado
9. Diferencias de la experiencia educativa con las escuelas públicas o tradicionales
10. Qué ha pasado con los egresados. Donde están trabajando, qué están haciendo actualmente.
11. ¿Cuáles son las principales actividades que realizan las comunidades que se ubican en la región de influencia de la experiencia educativa?

Anexo 5

GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDIANTES Y EGRESADOS

1. Generales
 - Nombre
 - Carrera
 - Semestre
 - Lugar de origen
 - ¿Hablas alguna lengua o te identificas con un determinado grupo étnico?
2. ¿Por qué te decidiste a venir a estudiar al CESDER? Menciona 3 motivos
3. ¿Qué esperabas del CESDER al ingresar? Menciona tres expectativas que tenías.
4. ¿Cómo han sido tus relaciones con los maestros?
 - Menciona 2 aspectos positivos y 2 negativos
5. ¿Cuáles han sido los 3 problemas principales que enfrentaste para sacar adelante tus estudios?
6. ¿En alguna situación en tu grupo o durante tu formación te has sentido mal?
 - Porque, descríbela
7. ¿Existen formas de vinculación que se dan entre lo que te enseñaron y la realidad? (Que tanto se relaciona lo que aprendes con aspectos de tu vida cotidiana o del contexto donde vives)
8. ¿Mantienes algún tipo de relación (familiar, comunitaria, organizativa) con tu comunidad o tu barrio donde vivías? Si No Descríbela
9. ¿Te sientes parte de tu comunidad?
10. ¿Cómo eras antes de entrar al CESDER?
11. ¿Cómo eres ahora?
12. ¿Cómo te imaginas ser o estar haciendo dentro de cinco años?
13. ¿Cuáles han sido los 3 aspectos positivos más importantes que obtuviste a partir de tu formación en el CESDER?
14. ¿Cuáles son los 3 problemas principales de la educación y formación en el CESDER?
15. ¿Menciona 3 aspectos que propondrías para mejorar la formación de los estudiantes en el CESDER?
16. ¿Cuáles han sido los aprendizajes más importantes que obtuviste durante la formación en el CESDER?
17. Menciona las actividades (estrategias de aprendizaje) fundamentales que se realizaban durante tu proceso de formación. ¿Como hacían los maestros para que aprendieras?

Anexo 6

GUÍA PARA EL TALLER DE ANÁLISIS Y REFLEXIÓN CON EL GRUPO COORDINADOR UAI, COLOMBIA

<p>Antecedentes y marco referencial de la situación de los pueblos indígenas</p> <ul style="list-style-type: none">• Análisis sociocultural, económico y ambiental de los pueblos indígenas del Cauca. Problemas y oportunidades• Mapa de distribución de los pueblos indígenas en la región
<p>Análisis de las políticas de educación superior para la población indígena</p> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollo histórico de la educación superior en Colombia• Políticas de educación superior indígenas en el país• Políticas de educación superior que incentivan la educación superior indígena• Perspectivas de la educación superior indígena a nivel de políticas o marcos legales
<p>Análisis del contexto, problemas e implicaciones socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none">• Contexto educativo, territorial, político, social y cultural de la Educación Superior desde los pueblos indígenas• Dificultades del acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior• Pertinencia desde el modelo de desarrollo de las comunidades indígenas de los estudios que actualmente se realizan• Problemas de empleo de egresados indígenas

Anexo 7

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES (GRÁFICA DE EVALUACIÓN)

ASPECTOS GENERALES

Vinculación

- Las cosas que estoy aprendiendo en.... me han ayudado a resolver problemas de mi vida personal de manera...
- Las cosas que estoy aprendiendo en..... me han ayudado a resolver problemas de mi comunidad de manera...
- La viabilidad de incorporar y aplicar en mi vida cotidiana las cosas que aprendí es...

Procesos pedagógicos

- Las técnicas y dinámicas que se utilizaron en durante las sesiones posibilitaron la participación de la mayoría y permitieron la reflexión y el análisis
- Mi participación en...ha modificado las ideas que tenía sobre que lo que es el desarrollo.
- Los facilitadores posibilitan el interés y la motivación sobre los temas que presentan.
- Los métodos de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje son.

Satisfacción

- La satisfacción y orgullo que siento de estar participando en esta experiencia educativa en el... es...

Ejes temáticos

- Mi participación en.... ha permitido que modifique ideas, actitudes y comportamientos que tenía con respecto al papel de la mujer...

Autoevaluación

- Mi participación en... es...

Preguntas Control

- La formación en ... me permitió aprender a escribir cuentos
- La formación en... me facilitó aprender como llevar la contabilidad en mi casa...

ASPECTOS ESPECÍFICOS

Habilidades

- La formación en...me ha permitido desarrollar capacidades para el diagnóstico y la planeación.
- Las cosas que estoy aprendiendo en...me han permitido formular y gestionar proyectos para mi comunidad.
- La formación que he recibido en...me ha permitido aprender nuevas tecnologías alternativas de producción.
- La formación en...me ha permitido constituirme como un educador popular que acompaña y alienta procesos sociales.

Anexo 8

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE CLASE EN EL CESDER

El primer día a la llegada de CESDER, tuve la oportunidad de ingresar a una de las clases que se estaba impartiendo a estudiantes del tercer año de la Licenciatura en Planeación y Desarrollo Rural.

La sesión era facilitada por la asesora Marisa. El grupo estaba conformado por aproximadamente 16 estudiantes provenientes de distintos estados del país: Chiapas, Puebla, Veracruz, entre otros. En esta sesión en particular se estaba tratando el tema del Enfoque de Modos de Vida Sustentable (EMVS). El ambiente en general fue muy ameno, pude integrarme a las actividades que se estaban desarrollando en ese momento, además que el conocer del tema me facilitó dar algunas opiniones al respecto.

La sesión estuvo organizada en varios momentos, que fueron

1°. Lectura colectiva del documento: Informe planeta vivo “huella ecológica”

2°. Exposición de la asesora sobre conceptos básicos acerca de EMVS: capital, físico, humano, financiero, natural.

3°. Trabajo en equipos: consistió en detectar en alguno de los integrantes del equipo los capitales con los que contaba.

En cada uno de estos momentos, la asesora realizó preguntas detonadoras que facilitaron la comprensión de los conceptos que formaban parte del EMVS.

Por otro lado, algunos de los aspectos más relevantes observados en esta sesión respecto a la interacción entre la asesora y los estudiantes fueron los siguientes:



Asesor-Docente	Estudiantes
Para definir un concepto nuevo, la asesora parte de los conocimientos previos de los participantes. Siempre se les realiza las preguntas ¿Qué se imaginan que significa esto? ¿A qué les suena? ¿Cómo creen que se aplica?	Actitud abierta de escucha activa, de respeto...
Se construye un concepto de manera colectiva, en esta clase se definió lo que se entendía por sustentabilidad.	Criticarón algunas posturas acerca del concepto de sustentabilidad
En la lectura de las diapositivas aparecieron conceptos, que se fueron definiendo en clases anteriores lo que facilitó la comprensión de nuevos conocimientos.	Preguntaron aquéllas dudas acerca de las actividades a la asesora de manera directa y clara.
Se asigna tareas donde se ponga en práctica los conceptos aprendidos. En este caso se realizaría un diagnóstico de los capitales con los que cuenta la familia de cada uno de los alumnos.	Se integraron de manera rápida al trabajo en equipos, se escuchó una amplia participación en cada uno de ellos.
La asesora motiva a que los participantes imaginen cómo podrían aplicar este enfoque en cada una de sus organizaciones.	Algunos de ellos identificaron la propuesta práctica que podría tener en el Enfoque de Modos de Vida Sustentable (EMVS) en sus proyectos.
La escucha atenta de la asesora quien no descartó ninguno de los comentarios que hicieron los participantes.	Trajeron al debate elementos que resultarían obstáculos en la aplicación del EMVS... por ejemplo, que la población oculte el capital que posee para recibir apoyos.
Finalmente se revisó un caso concreto de aplicación de los conceptos. Por ejemplo el EMVS relacionado a situaciones en desastre.	Dijeron lo que no entendían del enfoque pero al mismo tiempo detectaron la necesidad de investigar fuera de clase acerca del tema.
La asesora propició que la interacción con los estudiantes fueran bajo principios de horizontalidad	

Anexo 9

MEMORIA DEL PROPEDEUTICO DEL 14 AL 25 DE JULIO DE 2008

(Zautla, Puebla, instalaciones del CESDER.
Integración de la comunidad de aprendizaje)

Presentación de los integrantes y del curso propedéutico

Individualmente contestan las preguntas: ¿Qué espero del Propedéutico?, ¿Por qué estoy aquí?, ¿Qué espero de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural y del CESDER?

Bailando al ritmo de la música buscan a las personas que tengan contestaciones parecidas, se toman de los brazos y se forman los equipos.

En los equipos se presentan diciendo nuestros nombres, organizaciones y comunidades. Compartimos nuestras respuestas. En plenario compartieron todos los equipos.

Estrategia de Comunidad de Aprendizaje

Rosi explicó en qué consiste la estrategia. Se parte de personas que forman un grupo de interés y, poco a poco, se van conformando como una comunidad. Hacen un relato de su mundo de vida, es decir, de lo que les rodea, de cómo viven. A partir de ahí resignifican ese mundo de vida, lo analizan, lo ven de otra manera. A partir de ahí se plantean un proyecto... lo que quieren hacer. Y finalmente detectan las necesidades de aprendizaje para llevarlo a cabo. Y así se vuelve a empezar el proceso en espiral. Ya no se vuelve a lo mismo... cada vez se va avanzando.

Organización del grupo

Se explicó que es necesario organizarse como grupo, tener un jefe de grupo y mantener limpio el espacio que se ocupa. Se eligió a Marcos como jefe de grupo y se pusieron de acuerdo en el rol de aseos.

Estrategia de Vida en Comunidad

Asistencia a la plenaria de la Licenciatura.

Al día siguiente en equipos se contestó a las preguntas: ¿Qué nos pareció la plenaria? ¿A qué se parece en mi comunidad? ¿Qué se necesita para que funcione?

En plenaria se comparte lo trabajado:

¿Qué les pareció la plenaria?

Equipo 1: Marcos, Daniela, Israel, Cristina, Yari, Alejandro, Martín

Interesante al principio al hablar de la experiencia del compartir de los indígenas de Canadá, los diferentes puntos que intercambiaron de la semana académica, se aburrieron en la parte de vida en comunidad, pero interesante donde se organizan para vivir

Equipo 2: Antonio, Lucio, Andrea, Patricia, Luisa, Mariana V, Yeseña

Al principio les pareció aburrida pero después se dieron cuenta de lo interesante de lo que vieron en lo académico, se refuerza las clases recibidas durante la semana, es una buena organización pues dan sus puntos de vista, aclaran las dudas, dan soluciones

Equipo 3: Omar, Vianey, Aida, Ebelardo, Bonifacio,

Aburrido por que venían cansados, los puntos que se trataron fueron muy largos, pero importante la forma de organización, las diferentes actividades que se tienen que hacer para convivir, lo que lograron comprender las formas de organización

Equipo 4: Rafael, José, Mariana, Crecencio, Xochil, Flor

Aburrida por que no sabían de qué hablaban, fue fuera de contexto para todos los del propedéutico, pero cuando hablaron de la evaluación académica empezaron a comprender, la plenaria es para evaluar lo bueno y lo interesante, se dieron cuenta que es importante para evaluar todo lo de la semana, y se aburririeron por que no entendían nada, ¿qué tanto estamos dispuestos asumir el compromiso de lo que hay que hacer si queremos formarnos?

Equipo 5: Hugo, Diego, Silvia, Bere, Marcos Joel, Julian, Rogelio, Noe

Vieron el lado bueno, por que expusieron la evaluación académica, y la convivencia de la semana, la plenaria es como un debate entre personas y fue interesante, búsqueda de alternativa para dar solución, es un espacio que nos permite ver la fallas y proponer mejoras para la convivencia, importante por que es un espacio de discusión de lo que pasa en la semana.

Comentarios sobre la primera pregunta:

La plenaria es muy larga y aburrida pero muy significativa, es interesante cuando comparten lo académico, si dejamos aparte lo aburrido.

El sentido de la plenaria es: actualizar y orientar contenidos, entra la evaluación de los asesores, de las sesiones, para compartir conocimientos de los diferentes grupos, evaluar y decir nuestros sentires, tiempos.

Se hace un intento grande y profundo por establecer los principios de la organización, y tiene que ver con la organización, el debate que nos ayuda ver dónde podemos mejorar, qué se puede hacer y cómo hacerlo, nos permite ver la realidad, no es un espacio de acusación, es más de ver e identificar estrategias de solución, y es un centro de aprendizaje que lo podemos aplicar desde nuestras familias, grupos, organizaciones

Ideas clave:

Compartir

Organización

Debate

¿A qué se parece la plenaria a mi comunidad?

Equipo 1:

En el planteamiento de las propuestas por medio del consenso, como en las reuniones de los padres de familia, la elección del representante, dan puntos de vista, se da el debate en las reuniones o asamblea.

Equipo 2:

Se parece mucho a las comunidades, se reúne las personas para buscar una solución de los problemas que beneficie a todos.

Equipo 3:

Se parece en la toma de decisiones, en la votación de la autoridad de la comunidad, hay respeto, diferencia es en el tiempo, hay discusión para mejorar la convivencia o necesidades, la puntualidad no existe y no se puede empezar sin esa persona, pero llegan a cuerdos.

Equipo 4:

Se nombran asambleas, para ver cómo va el pueblo, identificar cómo se pueden apoyar para salir a delante, también hay debates para buscar solución, hay diferentes reuniones pero la mayoría son convocadas, el debate generalmente se convierte en defensa y agredir y así no podemos llegar a posibles soluciones, se parece muy poco en las asambleas y propagandas de los candidatos, en toda comunidad se busca un bien común, pero para llegar hay que evaluar lo que pasó, se dividen en grupos para que participen todos.

Equipo 5:

Hay una diferencia que son personas mayores, donde tratan cosas de la comunidad, y aquí no, para llegar a acuerdos de solución, cooperación de todos y todas para mejorar y solucionar problemas, buscan un beneficio, presentan las necesidades colectivas, lo que pasa en la plenaria nos hace falta en nuestras comunidades, y darnos cuenta lo que pasa para no cometer los mismos errores, una cosa muy importante que se están formando líderes, es una buena enseñanza, es importante cuidar estos espacios,

Comentarios sobre la segunda pregunta:

Llevar un grupo no es nada fácil, se aprende haciendo, poniendo en práctica.

Aquí es una comunidad educativa donde convivimos y buscamos solucionar los problemas que se nos presente en la vida cotidiana, las plenarias es de toma de decisiones para el bien de la comunidad, depende de los moderadores, de los liderazgos y de todos los que participamos en la plenaria, no funciona si no estamos dispuestos a participar.

¿Qué se necesita para que funcione?

Equipo 1:

Responsabilidad, compromiso, de búsqueda de soluciones, búsqueda de estrategias, comunicación y participación, es importante tener la información para que no dificulte la convivencia, es importante que los coordinadores de grupo sean más comunicativos de las actividades, claros y precisos, estar más atentos.

Equipo 2:

Se necesita de una buena organización, respeto, ser puntual, cumplir con las responsabilidades, buscar soluciones que satisfaga las necesidades, que los jefes de grupo tengan más poder, organización, que lleven un orden para las plenarias, es impotente tomar conciencia de colaboración, reconocer a la autoridad, no por ser más “antigua” o más tiempo tenemos más autoridad, la capacidad de decir lo que no se vale.

Equipo 3:

Se necesita de la organización, asumir las responsabilidades, respeto a la persona cuando está hablando, respetar la hora acordada, tenemos derechos y obligaciones, tomar conciencia de las diferentes responsabilidades, es importante expresar lo que está pasando para que se informe y se busquen soluciones, de tal manera que abra posibilidades de mejora de la comunidad.

Equipo 4

Una buena organización de los jefes de los grupos, comunicación previa para ver las problemáticas de cada uno de los grupos, esto puede agilizar la plenaria, disciplina de todos y todas, y responsabilidad de todos, respetar al que está hablando, es importante escuchar a la persona que se propone para asumir un cargo. Valores, se necesita hacer un trabajo de conciencia, ser generosos, pensando en los demás, ser más responsables, cumplir con mi palabra, que eso nos va a permitir convivir mejor

Equipo 5

Organización, orden, responsabilidad, respeto, puntualidad, participación, ser claros, si se le da peso la puntualidad, es un compromiso y respeto a la puntualidad. Valores: Respeto, organización, tolerancia, escucha,

Comentarios sobre la tercera pregunta:

Se requieren los siguientes ingredientes: El liderazgo de lo jefes de grupo, responsabilidad de cada uno de los participantes, mecanismos de buscar soluciones, aprender a debatir.

Delegamos responsabilidad a nuestros líderes por eso los elegimos, pero no se puede cargar toda la responsabilidad sobre ellos.

Los coordinadores tal vez deberían reunirse antes para agilizar las plenarias.

Conclusiones:

Todo lo hablado hasta ahora responde a una de las estrategias educativas del CESDER, vivir en comunidad, y participar de los trabajos, las decisiones.

La comida la hacen personas ajenas al curso sólo con objeto de que no reste tiempo a las clases, pero el resto de trabajos se realizan para tomar conciencia de comunidad, y aprender con la práctica.

16 de julio**Comunidad de Aprendizaje: ¿Cómo es mi comunidad?**

Después de explicar la estrategia de Comunidad de Aprendizaje, por equipos por regiones o individualmente se dibujaron las comunidades. Se pusieron en Galería todos los dibujos y todos pasaron a verlos, identificando las coincidencias:

Todos tienen Iglesia, cementerio, algunos tienen parque, vegetación, campos agrícolas, escuelas, canchas, algunos cascadas, calle principal, carretera federal, algunos tienen Diconsa, algunas con PEMEX, presidencia, algunos casetas telefónicas, servicios de energía eléctrica, algunos muchos árboles otros no, agua, casa de salud., clínica, algunos albergues, diferentes animales, climas diferentes, diferentes construcciones de las casas

Después de compartir a partir del dibujo, cómo es nuestra comunidad; se compartieron los dibujos de las comunidades:

Crecencio.

Comunidad: Municipio de Cuetzalan. Mi comunidad es: Yohualichan.

Puse algo de vegetación que nos identifica que es el café que es muy cultivada. La mayoría de la gente siembra maíz no les alcanza cuando se les acaba empiezan a comprar. Hay flores, como el chamaqui, que son flores de selva porque la mayor parte abundan árboles y gran parte de la vegetación se está perdiendo. Tumban árboles de unos cien o doscientos años. Nos identifica que es una zona turística especialmente por las pirámides. También se dedican a las artesanías. Hay una organización de mujeres tejedoras en flor. Están prosperando gracias a los turistas que compran las artesanías que ellas fabrican.

Antonio y Omar

Antonio: Yo también vengo de Cuetzalan vengo de Xiloxochico contamos con una iglesia, también la gente se dedica al corte de café y se cultiva unos granos que se llama pimienta y se va apoyan la gente. Contamos con gente indígena que es la camisa de labor y la faja y el hipil.

Omar: soy de Xiloxochico. Se cultiva mucho el café al igual que la pimienta, algunas personas se dedican mango plátano, maíz, frijol Contamos con el vivero del la Tosepan. Tenemos bambú para que no se siga deforestando. Mariposario.

Tosepan Titatanisque significa Unidos venceremos.

Daniela

De San Andrés Tzicuilan: Lugar donde salpica el agua. Se caracteriza por ser un lugar turístico. Se ha filmado una novela, les gusta ir en tiempo de calor porque se llena. Nos caracteriza nuestras tradiciones el 30 de noviembre es la fiesta patronal. Existen las danzas, voladores, negritos, quetzlas santiagos, huehutones. Es una tierra fértil, se da naranja, plátano, maíz, pimienta. Hay helechos y niebla.

De Cuetzalan se caracteriza el empedrado, las calles son de piedra. Cuetzalan donde habitan los quetzales. La lengua materna de nuestra región es náhuatl. Todos hablamos náhuatl. El Municipio fue nombrado pueblo mágico. Tiene Iglesias, casa coloniales, techos de teja y por eso hay turismo. También hay cuevas y grutas. La parroquia está arriba de una gruta. La Parroquia fue construida en una gruta. La parroquia es la más alta.

Preguntas:

¿Hay animales? Hay aves, palomas, ardillas, tejones, mapaches, tlacuaches, apenas hay coyotes. Se acercan los coyotes. Zorras.

¿Cuántos habitantes hay?

No sabemos cuantos habitantes. En Xiloxochico como 5,000. En mi comunidad, Yohualichan 3,700. Mañana es el día de la feria patronal. En Cuetzalan es el 4 de octubre. Es algo excelente y maravilloso.

¿Hay servicios públicos?

En algunos hay bachilleratos. Hay telesecundarias. En la cabecera hay un CEBETIS y dos bachilleros.

En Yohualichan hay una clínica, un bachillerato que apenas está saliendo adelante, en este ciclo salió la primera generación. Contamos con organizaciones. Donde yo voy a trabajar es una organización de avicultores que ya tiene tiempo trabajando. Abundan las telesecundarias.

¿Cuál es el nombre de la cascada? Las brisas.

¿La iglesia de los jarritos? Es un santuario más que nada.

¿Las pirámides de que pueblo son? Los totonacos, ahí fue el segundo lugar. Falta que la destapen bien y están colocando como estaban. Sólo hay dos pirámides con forma.

¿En sus comunidades hay mucha cultura? Sí, se dedican a la agricultura y las artesanías, por el turismo.

¿Van a vender a otros lugares a vender? Por medio de las organizaciones.

También hay vinos y licores tradicionales. Uno es el Yolixpan preparado a base de hierbas.

La música tradicional es el xochipitzahua.

¿Queda cerca del Estado de Veracruz? Sí, porque nada más los divide el río. Los totonacos emigraron.

Los totonacos fueron corridos por los españoles.

¿Por qué hablan náhuatl? Me han comentado que la migración de los totonacos fueron por causa de los mexicas, les cobraban, fueron los vencidos. Pagaban tributos, daban servicios. Hizo desplazarse a los totonacos. Después de la conquista algunos de los mexicas que sobrevivieron llegaron hasta ahí. Cuenta la tradición que había un árbol que se llamaba cuetzalillo y los pájaros se comían las semillas.

El inicio de Cuetzalan fue por los náhuatl, los mestizos llegaron después. Llegaron dos señoríos, los tlatelocas y otro y por eso se hablan dos formas de náhuatl. En San miguel Tzinacapan, la comunidad está unida y hablan otra forma de náhuatl. En unas utilizan "tl".

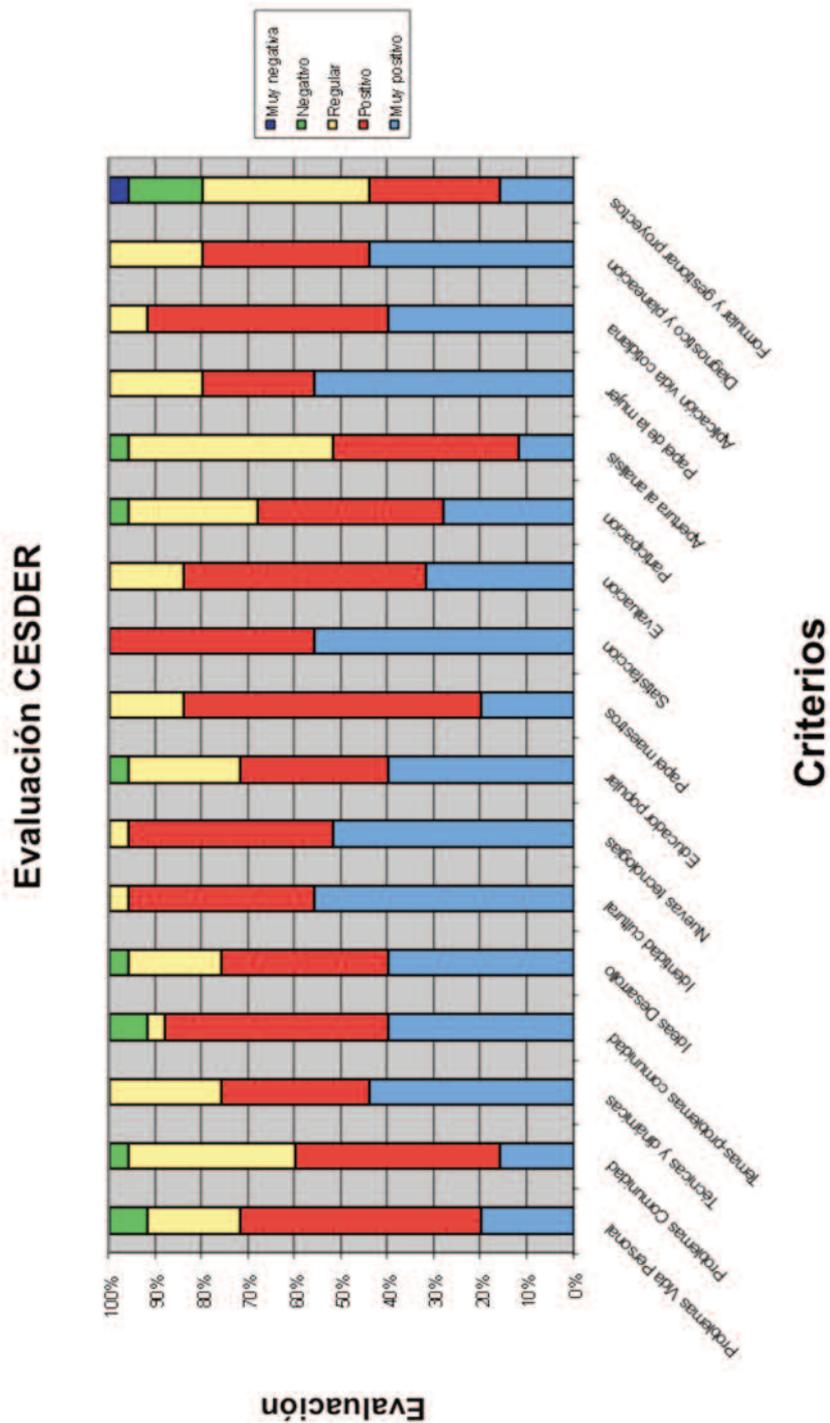
¿Los cuatros hablan náhuatl? Sí, más o menos. Es igual.

Si colindaba con Veracruz. Pensamos que los voladores son de Papantla pero son de Cuetzalan. Y de hecho en la parroquia hay un palo y tiran el palo de la zona del Apulco, y yo he visto el rito de cómo se pone el palo.

Esa costumbre se sigue manejando. La mera verdad se está perdiendo. Antes le pedían perdón al árbol. Tenían más contacto con la naturaleza ahora tiran sin nada. Antes lo veían como un dios. Y es verdad porque es la naturaleza.

Anexo 10

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES A LA TOTALIDAD DE CRITERIOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN: CESDER-UCI RED



Anexo 11

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES A LA TOTALIDAD DE CRITERIOS DEL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN: UNACH

