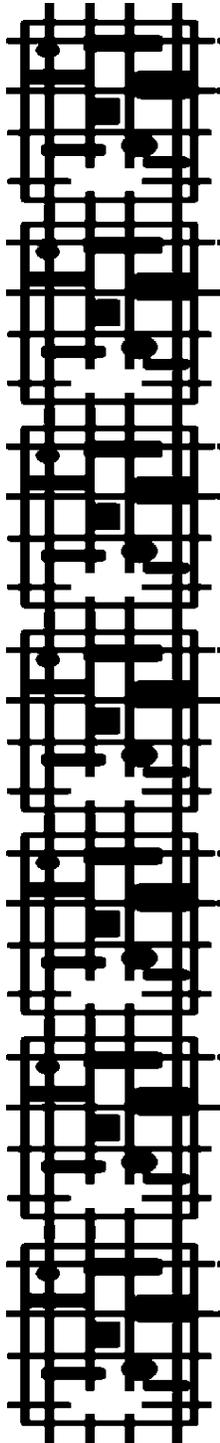




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
Dirección General de Investigación y Posgrado
Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Estudios Regionales



**Experiencia educativa regional de la Misión
jesuita de Bachajón, desde la perspectiva de sus
promotores**

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Estudios Regionales

presenta

Francisco Huerta Zavala

Directora

Dra. Rosana Santiago García

Codirectora

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Diciembre de 2013



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TD-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 22 de Noviembre de 2013.

Oficio No. CIP/1211/2013.

C. FRANCISCO HUERTA ZAVALA

Promoción: **TERCERA**
Matrícula: **01162010**
Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS**
Presente.

" EXPERIENCIA EDUCATIVA REGIONAL DE LA MISION JESUITA DE BACHAJON DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PROMOTORES ".

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.



Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL

Directora

Vo. Bo.

Dra. Leticia Pons Bonals
Coordinadora

RGCM/LPB/mcmd*
C.c.p.- Expediente/Minutario.

Dedicatoria

A quienes han sabido vivir una dimensión
más amplia que el *yo mismo*
y se han empeñado en preferir
que el *otro* esté mejor:

Jesús de Nazaret

Teresa de Calcuta

Mahatma Gandhi

Martin Luther King

A mi familia por su comprensión

A Doralys por el tiempo y apoyo moral.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACyT) por la beca otorgada en el programa de Doctorado en Estudios Regionales (DER) sustentado por la Universidad Autónoma de Chiapas en el período 2011 – 2013. Beca número

De la misma manera agradezco a la Universidad Autónoma de Chiapas, por la beca completa otorgada a través del Sindicato del Personal Académico de la misma institución (SPAUNACH).

A la Dra. Rosana Santiago García por aceptar la dirección de esta tesis, por su acompañamiento cordial y comprensivo, sobre todo en los momentos más difíciles del proceso de construcción y redacción de la misma.

A la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer por aceptar ser co-directora en la elaboración de la tesis, por su constante asistencia, sus atinadas correcciones y su dedicación a este trabajo.

A mis lectores:

Dra. Mayley Chang Chiú

Dr. Daniel Hernández Cruz

Dra. Rosario Chávez Moguel

Por haber compartido parte de su tiempo en dialogar sobre el tema y sugerir las modificaciones necesarias para la comprensión de la tesis.

Al Dr. Juan Carlos por su presencia y acompañamiento como amigo y como director del Doctorado en Estudios Regionales durante los dos primeros años.

A la Dra. Leticia Pons Bonals por su afecto, sus orientaciones iniciales y por su trabajo como Coordinadora de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades.

A todos los maestros y compañeros de la tercera generación del DER, que de una u otra forma compartimos el reto de la experiencia del doctorado.

De modo especial agradezco la colaboración de los cinco informantes que se empeñaron conmigo a reflexionar sobre la experiencia educativa de la Misión de Bachajón y a quienes de una manera u otra colaboraron en la elaboración de esta tesis:

Pbro. Felipe Jaled Ali Modad Aguilar

Pbro. Eugenio Maurer Ávalos

Sor Cecilia Trinidad Cruz López

Sr. Abelino Guzmán Jiménez

Sr. Manuel Cruz Pérez

Agradezco también a mi centro de trabajo: Escuela de Lenguas San Cristóbal, por la oportunidad para dedicarme al cien por ciento al estudio del doctorado.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. Demarcación de la Región de estudio.....	10
1.1. El espacio geográfico.....	11
1.2. Ubicación de la investigación en los Estudios Regionales.....	20
a) Fundamentos epistemológicos de los Estudios Regionales.....	21
b) Debates teóricos actuales sobre estudios regionales.....	32
1. Antecedentes de los Estudios Regionales.....	32
2. La Región en la teoría social contemporánea.....	34
a) Perspectivas clásicas sobre la región.....	34
b) Nuevos planteamientos sobre la región.....	37
c) Lo regional en la sociedad globalizada.....	39
d) Diversos enfoques de análisis regional.....	44
1.3. La Misión jesuita de Bachajón.....	48
1.3.1 Principales etapas de la historia de la Misión.....	49
1.3.2. Proyecto educativo de la Misión de Bachajón.....	54
Capítulo II Modernidad y Modelo Educativo Nacional.....	59
2.1. Ideas de la modernidad.....	60
a) Subjetividad y modernidad.....	60
b) Antropocentrismo racional-radical.....	63
c) Idealismo y modernidad.....	64
d) Positivismo y modernidad.....	66
2.2. Los acontecimientos clave de los cambios de la sociedad moderna (Siglos XVI – XXI).....	68
- La reforma protestante Siglo XVI.....	68
- La ilustración Siglo XVII.....	71
- La revolución industrial Siglo XVIII.....	72
- La revolución americana 1776.....	73
- Revolución francesa 1789.....	75
2.3. La modernidad en los siglos XX y XXI.....	77
- Características de la modernidad.....	77
- Modernización y mundialización.....	80
2.4. La modernidad en la educación en México.....	81

Capítulo III. Perspectivas educativas de atención a la población indígena.....	85
3.1. Antecedentes históricos de la educación indígena en México.....	86
3.1.1. La época precolombina	86
3.1.2. El tiempo de la colonia.....	89
3.1.3. La independencia.....	91
3.1.4. La revolución.....	92
3.1.5. Período post-revolución	94
3.1.6. El Primer Congreso Indígena.....	95
3.2. El papel de la Secretaría de Educación Pública en la educación indígena	97
3.2.1. La institucionalización de la Secretaría de Educación Pública	98
3.2.2. El proyecto educativo de la Secretaría de Educación Pública.....	101
3.2.3. El papel de la Dirección General de Educación Indígena.....	104
3.3. Experiencias de educación indígena en Chiapas.....	107
3.3.1. Experiencias de actualización de la educación intercultural bilingüe ..	107
3.3.2. Experiencia de Educación tradicional de Gómez Lara	110
3.4. Experiencias de educación alternativas al Sistema Educativo Nacional	114
3.4.1. Los movimientos sociales y proyectos educativos alternativos	114
3.4.2. Experiencia educativa zapatista	116
3.4.3. Experiencia educativa de las Abejas	119
Capítulo IV. Análisis de la experiencia educativa de la misión de Bachajón	122
4.1. La vuelta antropológica raíz del cambio	123
4.1.1. La vuelta antropológica en la vertiente del Estado	124
4.1.2. La vuelta antropológica en la vertiente eclesial	128
- Orígenes de la Iglesia	129
- Los sacerdotes obreros	132
- Las Comunidades eclesiales de base	133
- El magisterio de la Iglesia universal y regional	135
a) <i>El movimiento litúrgico</i>	135
b) <i>El movimiento bíblico</i>	136
c) <i>El movimiento laical y la Acción Católica</i>	136
- Samuel Ruiz y la Teología de la liberación.....	138
4.2. La autonomía como estrategia de solución para algunas comunidades ...	143
4.3. La educación como estrategia fundamental de la acción de la Misión de	146
Bachajón.	146
- <i>Integralidad</i>	152
- <i>La Armonía</i>	153
a) <i>La armonía del sujeto consigo mismo</i>	153
b) <i>Armonía con la Santa Tierra</i>	155
c) <i>Armonía entre la comunidad de la tierra y la del cielo.</i>	156
- <i>Espiritualidad</i>	156
- <i>Formación</i>	157
4.4. Relación del proyecto educativo de la Misión con el modelo educativo	160
nacional ¿Es o no una alternativa?.....	160

- Unidad vs uniformidad y generalización.....	161
- Armonía vs tecnicismo.....	164
- Autoridad-servicio vs autoridad-poder.....	167
- Respeto vs explotación de los recursos naturales.....	168
- Libertad vs libre Comercio	169
- Justicia vs establecimiento del Derecho	172
- Comunicación vs información	173
Reflexiones Conclusivas	177
Referencias biográficas.....	185

INTRODUCCIÓN

La tesis que presento ahora, es un *estudio de caso*: la experiencia educativa regional de la Misión jesuita de Bachajón desde la perspectiva de sus promotores, es un asunto singular que amerita su estudio tanto por su *particularidad* como por su *complejidad* y sobre todo por su *incidencia* en los pobladores de la región en la que se ubica.

Es necesario destacar que hay muchas formas de hacer estudios de caso (Stake, 1998), el que yo he seguido en esta investigación se distancia de los estudios de casos cuantitativos en los que se utilizan mediciones y comparaciones de innumerables variables descriptivas (Popper, 1962). La metodología que seguí para este estudio se acerca más a los métodos de investigación naturalistas, holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos, tratando de destacar las diferencias, la secuencia de los acontecimientos contextualizados, atendiendo a la globalidad de las situaciones personales (Stake, 1998).

Para la realización de esta investigación fue necesario un exhaustivo trabajo de campo que consistió, en observaciones directas en el contexto y entrevistas no estructuradas a los presbíteros de la Misión.

¿Por qué hablo de *experiencia educativa*? Hay dos razones por las que decidí formular el título tal y como está planteado en este trabajo. La primera es por el aspecto dinámico de la actividad que se realiza en la Misión de Bachajón, no existe un modelo preconcebido de lo que debe ser la educación, tampoco un perfil predeterminado de hombre y de sociedad; el perfil se va construyendo en el diálogo o encuentro intercultural, en el cual juegan un papel importante las personas que intervienen como actores de hechos que adquieren su sentido en el conjunto.

Estos actores giran en torno a un plan, pero este plan no es rígido, es flexible y dispuesto abierto al cambio a través del diálogo de quienes intervienen en él. La segunda razón es el sentido de libertad ante un imperativo hegemónico es decir, hablar de experiencia educativa se acerca más a una comprensión de los hechos que a una descripción de un modelo de conductas observadas u observables.

La opción de hablar de la experiencia educativa no se reduce a relatar una historia o secuencia de hechos ocurridos a lo largo del tiempo, es, en cambio, la interpretación de hechos ocurridos en circunstancias significativas para los protagonistas, en un escenario bien delimitado y en torno a un plan que se va ajustando a los proceso de la evolución del grupo de personas que lo integran.

Al hablar de experiencia educativa de la Misión de Bachajón, lo hago desde una lectura o interpretación de los hechos ya “vividos” que permiten dar razón de lo que está sucediendo.

La Misión de Bachajón no es una obra “espontánea” nacida en el lugar por circunstancias fortuitas, es la obra de los presbíteros jesuitas, un grupo de personas que comparten una visión común y se sienten comprometidos ante el mundo, con una misión específica¹. Esta misión incluye un empeño especial por la educación (Bangert, 1981). Es notable en la historia universal la acción ejercida por los jesuitas, las aportaciones a la reflexión teórica de muchos de ellos en

¹ Ver: *Constituciones de la Compañía de Jesús y Normas Complementarias*. Ediciones Mensajero, Bilbao, 1996. Sobre todo el Proemio: *De la identidad y misión de la compañía y su instituto*. Sección I - De la Normas complementarias de las Constituciones de la Compañía de Jesús como expresión de su naturaleza y su carisma, Numeral 4.

diferentes campos de la ciencia y de la filosofía. Las personas que ahora están impulsando el proyecto de la Misión de Bachajón, poseen una carga formativa que han venido construyendo en el tiempo y que en cada lugar se va “encarnando” al contacto con los destinatarios de los pueblos en donde ofrecen sus servicios.

Desde la perspectiva de sus promotores, ha sido importante la incidencia de la Misión de Bachajón en los habitantes de la región y fue esto lo que me motivó a estudiarla y a conocer de fondo su propuesta.

Para ello fue indispensable la realización de un largo y profundo trabajo de campo, sólo esto posibilitó dar cuenta de la experiencia educativa de la Misión de Bachajón. La entrada se facilitó por la amistad con el Presbítero Jorge Díaz Olivares, él es uno de los iniciadores de la misión quienes en 1958 la fundaron. La relación se facilitó porque él y yo estamos adscritos a la misma Institución educativa, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En la primera entrevista con el Pbro. Díaz, tenía sólo la intención de pedirle una recomendación para presentarse a la misión de Bachajón, pero afortunadamente, él se ocupó de informarme sobre algunos detalles de la fundación inicial y del empeño especial, que quienes impulsaron el proyecto, imprimieron a la educación (Entrevista directa Pbro. Jorge Díaz O. San Cristóbal de Las Casas, febrero 25).

Antes de presentarme al lugar de la investigación, recopilé los datos de la misión y su acciones, todos estos datos fueron obtenidos a partir de información documental.

En el lugar de la investigación hubo una persona que me apoyó como guía y orientador, para moverme con seguridad y sobre todo para la presentación ante los misioneros, esta persona es originaria de Bachajón y estudia una licenciatura en la enseñanza del inglés en la Escuela de Lenguas de la UNACH, campus San Cristóbal. Tanto él como su familia viven en la región y han tenido un acercamiento a la obra de los misioneros.

En Bachajón, el primer contacto lo establecí con el Pbro. Felipe Jaled Ali Modad Aguilar, quien es el director de la pastoral educativa del centro y de las comunidades circunvecinas. Aunado a la excelente hospitalidad que me brindó, el Pbro. fue respondiendo a mis preguntas con atención, añadiendo según el caso,

comentarios circunstanciales y de contexto. Dado que en esa ocasión no se encontraban los demás integrantes de la comunidad religiosa de misioneros, hicimos la siguiente cita buscando la oportunidad de conocer y entrevistar a los demás miembros de la comunidad, fue así como se programaron las siguientes citas, aunado a ello se realizó de manera permanente un ejercicio de observación directa.

Para fines de este trabajo he centrado la atención en quienes llevan el papel de liderazgo como promotores de la Misión, estos promotores han creado un proyecto que adquiere sentido cabal dentro del contexto. Las entrevistas a profundidad fueron la herramienta fundamental para la recuperación de la información, así entrevisté a cinco personas: dos presbíteros, una monja y dos pobladores tseltales directivos del proyecto educativo.

Descripción general de los entrevistados:

1. Presbítero Felipe Jaled Ali Modad Aguilar. Edad: 48, 15 años de trabajo en Bachajón, actualmente es el Párroco de la Misión. Además de la atención a los fieles de la parroquia es miembro del Consejo de pastoral parroquial.
2. Presbítero Eugenio Maurer Ávalos². Edad 67 años, Miembro del Consejo de pastoral, asesor del Centro de Derechos Indígenas, A. C. (CEDIAC); es el coordinador principal del Diplomado en lengua y cultura tseltal, y lengua y cultura nacional. Se desempeña, también, como animador del Diplomado en *lengua y cultura tseltal y lengua y cultura nacional*.
3. Religiosa Cecilia Trinidad Cruz López, de la Congregación de Hermanas del Divino Pastor, colabora en la sistematización del proceso de género en la Misión.
4. Abelino Guzmán Jiménez. Edad: 58 años, casado, con 6 hijos(as). Trabajó por más de 10 años en la traducción de la Biblia a la lengua tseltal. Actualmente coordina el programa de *fortalecimiento de la cultura* (que es un programa de

² Licenciado en letras por el Instituto libre de Estudios Superiores; Maestro en Filosofía en Isleta College (El Paso, Tex.); licenciado en Teología en el Instituto Libre de Filosofía y Teología (México D. F.); Doctor en antropología graduado en la *Ecole Pratique des Hautes Etudies* de la Universidad de París; es investigador titular del *Centro de Estudios Educativos de México*; actualmente trabaja como promotor e investigador en antropología social, entre los tseltales y choles.

formación para jóvenes tseltales) y participa en el equipo de traducción e inculturación de la Liturgia. Conoce muy a fondo su lengua y su cultura.

5. Manuel Cruz Pérez Edad: 44 años, su lengua materna es el tseltal. Casado y con 4 hijos(as). Trabajó más de 15 años como catequista y luego se incorporó a los procesos de recuperación de tierras y acompañamiento y asesoría a la organización indígena "Yomlej" (defensores de los derechos indígenas) que ha surgido en el territorio que atiende la Misión de Bachajón.

Es sobre la base de las entrevistas a estos personajes que se plantea este trabajo de tesis, en el que se da cuenta del proyecto de la Misión de Bachajón en términos generales y de manera particular, de la experiencia educativa de la Misión.

El modelo educativo nacional ha pretendido brindar, de manera homogénea, servicios educativos a la población mexicana, esto ha conducido al descuido o desatención de la diversidad nacional, o bien, a una atención encaminada a la anulación de esta diversidad mediante un acercamiento asimilacionista: todos igualmente mexicanos (Gamio, 1978). Esta situación ha propiciado el escaso éxito de los programas educativos de la SEP en las comunidades rurales y sobre todo las rurales-indígenas, las que se han visto sometidas a dicho proyecto.

La motivación principal para emprender esta investigación fue la inadecuación del sistema educativo nacional a las necesidades de las distintas regiones que conforman el estado de Chiapas (Baronnet, 2009) (Gómez, H. 2008), estado caracterizado por su pluriculturalidad y pluriétnicidad. Indicadores como el alto índice de rezago educativo (INEGI, 2010), la deserción escolar (UNICEF, 2010) y los problemas relacionados con el lenguaje y la cultura (Gómez, H. 2008), revelan que el sistema educativo nacional no está dando los resultados esperados en las zonas donde prevalece población de origen indígena. Este hecho se manifiesta de manera activa en la búsqueda de formas alternativas de educación, más coherentes a la cosmovisión de los diversos grupos de origen.

En algunas comunidades indígenas del estado de Chiapas han surgido, proyectos educativos autónomos (Baronnet, 2009), que se van perfilando

sistemáticamente, en un tipo de educación independiente del sistema educativo nacional, así lo hace la escuela zapatista que organiza su proyecto educativo conforme a sus propios principios³.

En esta tesis, *el objeto de estudio* fue la interpretación que los promotores de la Misión de Bachajón han dado a las prácticas educativas, que constituyen y dan forma al proyecto educativo de la Misión. A través de entrevistas, de la convivencia y pláticas informales, de la lectura y comentario de documentos con los directivos de la Misión se logró un acercamiento suficiente para comprender las bases de dicho proyecto educativo, la forma como se sitúa en el contexto de la región y la visión con que desarrollan actualmente sus actividades educativas.

Así pues, *el objetivo general de esta investigación* fue *analizar* el proyecto educativo de la Misión de Bachajón, desde la perspectiva de sus promotores, en el período que va de 1974 al 2010.

Para conocer la propuesta educativa, se revisaron las políticas y estrategias seguidas por los directivos de la Misión y se entrevistó a los actores fundamentales de la operacionalización de la experiencia educativa de Bachajón.

En el desarrollo de la investigación se pudo ver cómo se fueron sistematizando las ideas de la visión y misión que se habían prefijado los fundadores de la Misión junto con el obispo Samuel Ruiz García, quien en su tiempo impulsó, junto con los hermanos de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús (jesuitas), una pastoral liberadora acorde con las opciones de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM)⁴.

La hipótesis inicial que sirvió de guía para la investigación es la siguiente:

El sistema educativo nacional basa sus planteamientos sobre el principio de modernidad y pretende atender a la población mexicana de manera homogénea, no obstante, la población mexicana es por principio heterogénea, lo cual ha

³ La educación zapatista se lleva prioritariamente en los *Caracoles*, éstos son regiones organizativas de las comunidades autónomas zapatistas, fueron creados en el 2003 para remplazar la anterior forma de organización de los *Aguascalientes*, después de discutir sobre la necesidad de cambiar la relación entre las comunidades y el mundo exterior.

⁴ Después del Concilio Vaticano II y como operacionalización de sus orientaciones se establecieron organismos regionales por todo el mundo que se encargarían de aplicar las orientaciones del Concilio en cada parte del planeta, así nacieron en todo el mundo las *Conferencias Episcopales* de cada región.

derivado en el poco éxito de los programas educativos de la SEP fundamentalmente implementados en comunidades rurales indígenas, lo que ha originado que los índices negativos de la educación como: deserción, rezago educativo, bajo aprovechamiento etc., sean aún más bajos que el promedio en el país. En atención a ello han surgido proyectos y programas alternativos como el de la Misión de Bachajón, cuya pretensión es brindar otro tipo de educación, no necesariamente alternativa.

Las interrogantes que guiaron la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cómo se configura el sistema educativo nacional y de qué manera se atiende a la población indígena?
2. ¿Cuál ha sido el papel de la iglesia en la educación mexicana?
3. ¿Cuáles son las características del proyecto educativo de la Misión de Bachajón?
4. ¿Cuáles son las convergencias y divergencias entre el modelo educativo nacional y la propuesta educativa de la Misión de Bachajón, Chiapas?
5. ¿Desde la visión de quienes operan el proyecto, es una alternativa al modelo educativo nacional?

Los objetivos específicos de la investigación fueron los siguientes:

1. Conocer las bases en las que se asienta el modelo educativo nacional.
2. Identificar las experiencias educativas alternativas propuestas para atender necesidades de la población indígena chiapaneca.
3. Ubicar a la región y área de influencia de la Misión de Bachajón.
4. Comparar y discriminar las características del modelo educativo nacional y las del proyecto educativo de la Misión de Bachajón.
5. Dar cuenta del desarrollo del proyecto educativo de la Misión desde la perspectiva de uno de sus actores fundamentales: los presbíteros misioneros jesuitas.

¿Por qué se hizo esta investigación?

La experiencia educativa en algunas de las comunidades de Chiapas atendidas por la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas, como es el caso de

Bachajón Chiapas, puede ofrecer una línea de solución a la problemática que se manifiesta en la educación a nivel regional.

Una experiencia de educación inspirada en la vivencia “liberadora” de un pueblo, puede ser relevante en la historia de la pedagogía indígena. Rescatar esta experiencia significa sentar bases de una propuesta diferente de procesos educativos efectivos en el ambiente indígena.

Una experiencia educativa en línea de la Teología de la Liberación, tiene una ética que se expresa a través de la racionalidad crítica, radical y subversiva (Lois, 1988), el hecho de incorporar estos valores en el modelo educativo de un grupo, puede funcionar para fomentar la conciencia de situaciones de injusticia, marginación o dependencia de grupos hegemónicos o de poder.

La Teología de la Liberación genera una “esperanza utópica”, la esperanza escatológica del ideal de la justicia perfecta (Gutiérrez, 1972). Todavía más: es una ética, que cuestiona la validez de los sistemas imperantes con sus proyectos vigentes de dominación y se vincula a un proyecto alternativo de cambio social (Dussel, 1986). Es, por tanto, una ética marcadamente conflictiva, que supone un desafío a cualquier pensamiento ético, de cualquier otra ideología.

Después de haber buscado la bibliografía de los trabajos publicados sobre la Misión de Bachajón, se han encontrado algunos escritos sobre el proyecto educativo con la perspectiva pastoral⁵, es decir, con la finalidad de una atención ministerial por parte de los sacerdotes que atienden a los fieles de la Misión de Bachajón, pero ningún trabajo o publicación con la perspectiva y las interrogantes con que se ha planteado esta tesis. Por este motivo, puede ser útil como un acercamiento más sistemático desde la perspectiva pedagógica.

La organización y especificidades del documento para su presentación es la siguiente: el capítulo primero se define el objeto de estudio, mediante la

⁵ Se puede ver entre otros: Crispín, Bernardo, M. L. y Ruiz Muñoz, M. M. (2010) *Huellas de un Caminar. Misión jesuita de Bachajón*. México; Universidad Iberoamericana A. C.; Messina, Graciela y Pieck, Enrique (2010) *Ts'umbal Xitalha' La experiencia de una cooperativa de café. El camino de la sistematización*. México; Universidad Iberoamericana A. C.; ALBOAN, (2006) *La Misión Jesuita de Bachajón en la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, México*. México; Universidad Iberoamericana A. C.; Zatyorka, (2003) *La Misión de Bachajón y la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, México*: Universidad Iberoamericana A. C.

regionalización del objeto de estudio, como región plan, en este capítulo se subrayan los elementos que atraviesan los acontecimientos ubicándolos en el lugar y el tiempo en que suceden y que darán lugar, posteriormente, a pistas para entender, tanto la problemática en que se generan, como en la posibilidad de propuestas para el futuro.

En el capítulo segundo se destaca el origen del modelo educativo nacional y como éste fue guiado por la idea de modernidad. Este modo de explicar la realidad presente en México y en el mundo entero, permite distinguir en el campo educativo sus tendencias.

En el capítulo tercero se hace un recuento de algunas experiencias educativas alternativas, las más significativas, llevadas a cabo en diversos lugares dentro del estado de Chiapas. La referencia se hizo debido a que, estas experiencias estructuran sus procesos educativos en forma diversa al modelo educativo nacional.

En el capítulo cuarto se presenta la experiencia educativa de la Misión de Bachajón y se destaca ésta como una experiencia de educación distinta a la planteada por el sistema educativo mexicano, la cual fue planteada en función de las necesidades de los pobladores de la región, la cual resulta ser complementaria a la educación formal impartida por el Estado.

En las conclusiones se destaca los elementos que se han cuestionado y que se podrían articular en una propuesta educativa que estimule la generación de ideas que respondan a una educación situada en la región en el tiempo y el espacio que les corresponde. Por otro lado que sea efectiva en cuanto que ofrezca soluciones adecuadas y oportunas a los problemas de la región y del país.

CAPÍTULO I. DEMARCACIÓN DE LA REGIÓN DE ESTUDIO

En este primer capítulo se describe el *espacio geográfico* del territorio donde se extiende la Misión de Bachajón, buscando su relación con los problemas educativos del lugar. En un segundo momento, se demarca la *región* de estudio desde una perspectiva transdisciplinaria.

Posteriormente se busca, en las aspiraciones transdisciplinarias de los *Estudios Regionales* una visión conjunta del objeto de estudio, destacando los elementos que atraviesan, como ejes de comprensión, la realidad señalada y demarcada por la *región* de estudio. Con este objeto, se analizan trabajos de autores que van señalando la pauta para distinguir el criterio de *región* en la realización y presentación de estudios hechos bajo este criterio.

Finalmente, se presenta la Misión de Bachajón como "*Región Plan*" (Palacios, 1983) en términos generales, como la delimitación en el tiempo y en el espacio donde se desarrollan los procesos educativos promovidos por esta Misión.

1.1. El espacio geográfico

El espacio geográfico⁶ donde se ubica la Misión de Bachajón, lugar de referencia de esta tesis, es la región económica Tulijá tseltal Chol, ubicada al norte del estado de Chiapas.

El territorio que abarca la Misión de Bachajón no coincide exactamente con la división oficial de la región económica, ni de los municipios, sus límites están señalados más por las comunidades que atiende la Misión, que por los límites municipales. La población atendida por la Misión abarca las comunidades indígenas de los municipios de Chilón y Sitalá y se extiende sobre algunas comunidades de los municipios de Yajalón, Ocosingo, Simojovel, Pantelhó y Salto de Agua. (Ver mapa 1).

A partir de los censos de población y vivienda del año dos mil, se estima que en el territorio que abarca la Misión de Bachajón se atienden aproximadamente a 150,000 personas, cuya lengua materna es el tseltal y unas 5,000 de lengua materna castellana (ALBOAN, 2006) 155,000 personas en total, para los censos del dos mil diez ha crecido a 176,000. 170,300 de lengua tseltal y 5,700 de lengua castellana (Crispín, 2010).

El territorio que abarca la Misión tiene una extensión aproximada de 5,000 km cuadrados. En esa superficie encontramos principalmente bosques de niebla y selvas tropicales. Una gran cantidad de arroyos, varios ríos caudalosos y en general una orografía muy accidentada, con muchas cañadas y montañas (ALBOAN, 2006).

Aunque geográficamente no correspondan con exactitud los datos de la extensión territorial de la Misión⁷, los datos de INEGI del municipio de Chilón y de

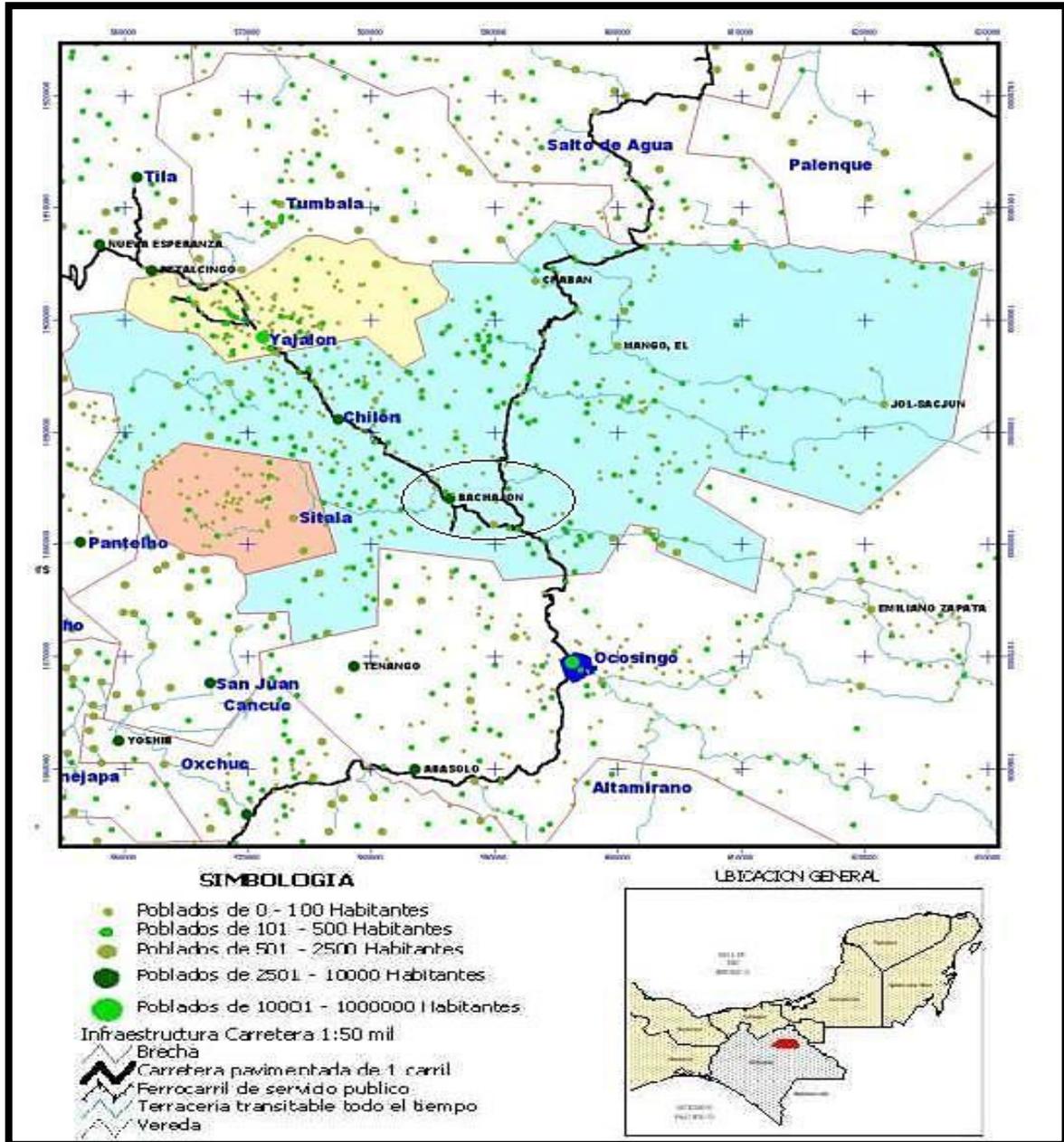
⁶ El término espacio no se toma como un “*un recipiente que puede ser llenado de algo*”, sino como dimensión y condición primaria la existencia de lo que hay en él (Palacios, 1983: 2).

⁷ La extensión de la Misión abarca casi todo el territorio del municipio de Chilón que es de 2,490 Km², el resto pertenece a los municipios circundantes, la importancia de la delimitación territorial es porque toda la población ubicada en este territorio es afectada por la planeación y acción (*región plan*) del proyecto educativo gestado por la Misión.

la región económica Tulijá tseltal chol son útiles para tener una idea de las condiciones poblacionales de la Misión.

Mapa N°. 1

Extensión territorial de la Misión de Bachajón



Fuente: ALBOAN, 2006: 6

a) La población de Bachajón

Bachajón forma parte del municipio de Chilón en la Zona al norte del estado de Chiapas. Tiene, una población de 5,063 habitantes (INEGI 2010). Su origen, a juicio de Reyes (2009), no es muy claro, probablemente haya sido fundado por Fray Pedro Lorenzo en 1564 concentrando a los nativos que habitaban las montañas del norte de Ocosingo. Este mismo fraile fundó también, Yajalón y Palenque. En 1827 aparece como población importante en un levantamiento hecho por el agrimensor Esquinca (2013), quien levantó un plano de los ríos Usumacinta y Jataté. Bachajón es un lugar estratégico por ubicarse cerca del nacimiento del río Tulijá, punto de referencia de la región.

Bachajón fue elegido como sede de la Misión por la *Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús* y la *Diócesis de San Cristóbal*, entre otros motivos, para darle continuidad a la obra iniciada en esta zona por los misioneros dominicos llamados por Bartolomé de Las Casas. Ante el notable fracaso de esta doctrina en Europa, la intención era fundar el cristianismo auténtico fraternal entre los tseltales y los tsotsiles (Reyes, 2009). De acuerdo a la entrevista con el Pbro. Felipe, los misioneros actuales han hecho suya esta intención, empeñándose en proteger la cultura tseltal y promover su auténtico desarrollo (Entrevista directa Pbro. Felipe Ali, Bachajón, marzo 27).

En Bachajón los medios de subsistencia son la agricultura y al comercio, debido probablemente a la influencia de la carretera Ocosingo-Palenque-San Cristóbal de Las Casas, a pesar de ser una comunidad pequeña ha tenido una importante actividad comercial por parte de la comunidad indígena. En el lugar hay varias escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria y un bachillerato (COBACH), hay presencia de todo tipo de tiendas y otros establecimientos comerciales.

b) El municipio de Chilón

Tanto el municipio de Chilón como el de Sitalá, quedan prácticamente dentro del territorio de la Misión de Bachajón, esto permite considerar más significativos los datos del INEGI y del gobierno de Chiapas, para acercarnos a los indicadores de la situación educativa del lugar.⁸ Por este motivo se hace ahora un análisis más amplio de los datos proporcionados por INEGI y otras fuentes.

El nombre de Chilón significa en tseltal, para algunos, “Tierra de Pitás”⁹, para otros “Tierra dulce”. Se localiza en los límites de las Montañas de Oriente y colinda al Norte con Tumbalá, Yajalón, Tila, Salto de Agua y Palenque, al Este y al Sur con Ocosingo, y al Oeste con Sitalá, San Juan Cancuc, Pantelhó y Simojovel de Allende. El municipio posee una extensión territorial de 2,490.00 km². (Ver mapa 2)

El clima predominante es cálido húmedo y en altitudes superiores a los 1,000 metros, semicálido húmedo. La vegetación es de selva alta. Los recursos hidrológicos los conforman básicamente los Ríos Cantela, Paxilhá, Tulijá y Sola. El municipio abarca parte del Área de Protección de Flora y Fauna Cascadas de Agua Azul.

Según el censo de INEGI (2010), todo el municipio tiene una población de 111,554 habitantes¹⁰, de los cuales 93,726 habitan en el medio rural (84,02%) y 17,828 en el medio urbano (15.98%).

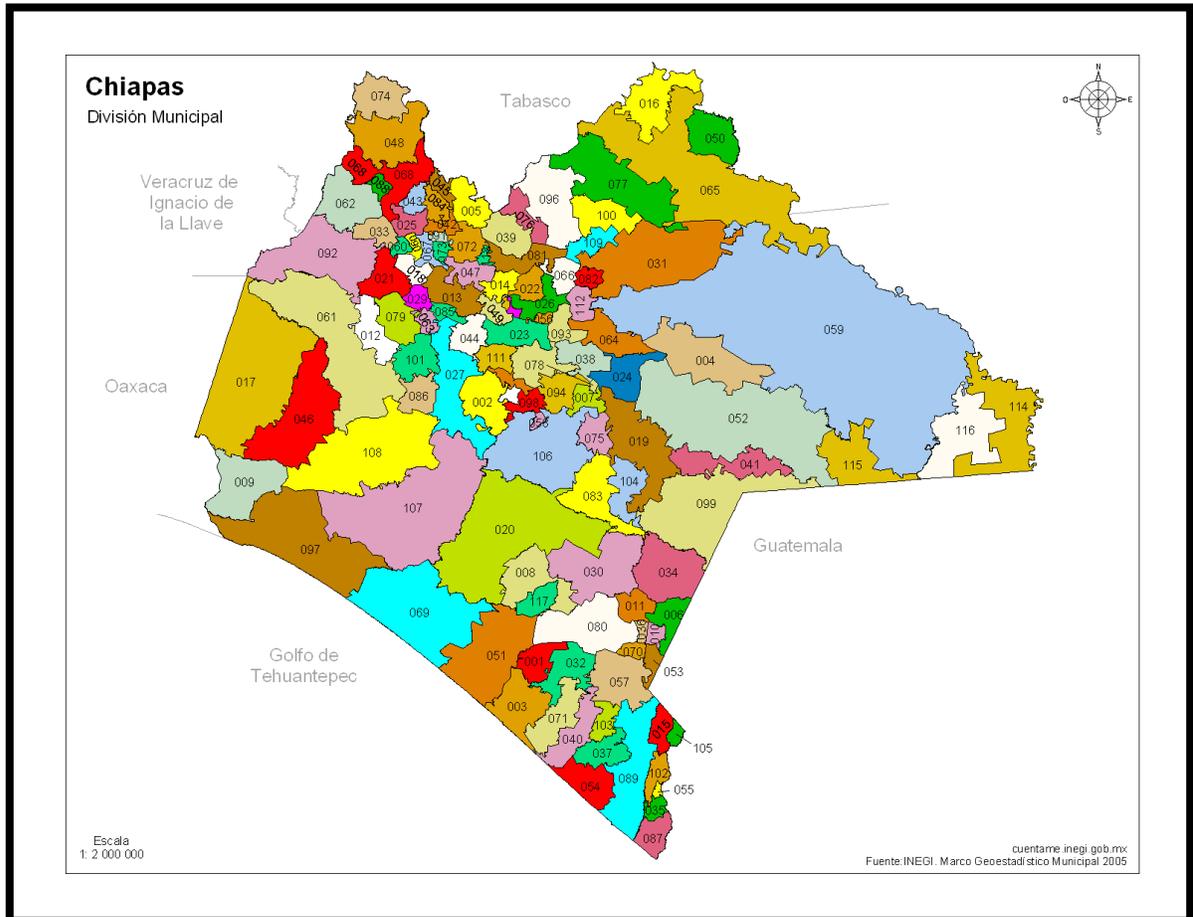
⁸ Se tomará como referencia prioritariamente los datos de Chilón, no así los de Sitalá, debido a que los indicadores que interesa constatar son muy semejantes, además, por la extensión del territorio municipal resulta más perceptible observar los indicadores en Chilón, más que en Sitalá.

⁹ Este término toponímico es presentado por la Secretaría de planeación, gestión pública y programas de gobierno de Chiapas en su página web así, sin ninguna explicación al respecto. Julio Ali Reyes Monterrosa (2009) escritor nacido en Chilón, afirma, con base en las tradiciones orales, que Chilón viene de la palabrea chilum y que quiere decir “Tierra Dulce”. Aparte de las tradiciones orales, el autor cita a Pineda (1878) en su obra: *Sublevaciones Coloniales*, donde aparece Chii – lum que hace más clara la referencia en tseltal a Tierra dulce que a Tierra de pitas. Añade un último argumento haciendo referencia al período (Finales del siglo XIX e inicios del XX) en el que Chilón fue un importante productor de caña de azúcar, y por este motivo, es posible que reafirmara el nombre de “Tierra Dulce” (Reyes, 2009: 12).

¹⁰ La Misión atiende aproximadamente a 150,000 personas debido a que el territorio se extiende a los municipios colindantes.

Mapa N° 2

División municipal: 031 Chilón, 066 Pantelhó, 100 Tumbalá, 109 Yajalón, 096 Tila, 077 Salto de Agua, 065 Palenque, 059 Ocosingo, 112 Cancuc y 082 Sitalá



Fuente: Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI) 2005.

Los centros urbanos con mayor población son: Chilón que es la cabecera del municipio con 7,368, Bachajón con 5,063, los demás no llegan a 3,000 habitantes (Méndez, 2011). El hecho de que la mayor parte de los habitantes del municipio sean campesinos ha sido tomado en cuenta por los dirigentes de la Misión en todos los planes y programas de acción.

De la población hablante de lengua indígena en el municipio, 96,567, hay 50,565 (53.49%) que hablan también el español, de ellos 30,019 (58.89%) son hombres y 20,952 (41.11%) son mujeres. De la población que no habla el español hay 44,913 (46.51%) de los cuales 17,434 (38.82%) son hombres y 27,479

(61.18%) son mujeres. En todo el municipio se habla tseltal 99.76%, tsotsil 0.02 %, Chol 0.07 %, el otro 0.15 no especifica el idioma (CEIEG Chiapas, 2013).

El municipio tiene un grado de marginación y rezago social muy alto, hay un 95.30 % de población en situación de pobreza, de los cuales el 70.60 % de ellos vive en pobreza extrema y un 24.70 % en pobreza moderada (CEIEG Chiapas, 2013).

Este último indicador ha sido para los directivos de la Misión un punto de partida en todas las planeaciones de lo que se hace en ella. Ellos han compartido la actitud tomada por los obispos de la Iglesia Católica en la 2° y 3° Conferencia General del Episcopado Latinoamericano realizadas en Medellín (1968) y Puebla (1979) de la *Opción por los pobres* (Entrevista directa Pbro. Felipe Ali, Bachajón, abril 18).

En otra entrevista con el mismo Presbítero se comentó que los indicadores son tomados en cuenta por la Misión y los han enfrentados de manera compartida con los habitantes tseltales, no tienen el “síndrome de redentores” que llegaron a resolver todos los problemas del lugar, lo primero es conocer y profundizar el significado que los indicadores enunciados, tiene para ellos. Los directivos han traducido como un símbolo de respeto, no sólo de la persona, sino también de la tierra donde se ubican. Son ellos los nativos del lugar, los misioneros son llegados de otras partes para convivir con ellos, no para usurpar sus tierras y menos de sus personas, por ello la primera condición de participar en la Misión es entender y hablar el tseltal (Entrevista directa Pbro. Felipe Ali, Bachajón, marzo 27).

c) La región económica Tulijá tseltal chol y su incidencia en la educación

Las regiones económicas son espacios territoriales que presentan características más o menos homogéneas, en cada una de estas regiones del Estado, la Secretaría General de Gobierno delega un Subsecretario de Gobierno, que tiene a su cargo la coordinación de las acciones que corresponden realizar a

las Dependencias de la Administración Pública Estatal con presencia en la región¹¹.

Los municipios que integran esta región económica son: Yajalón, Chilón, Sabanilla, Sitalá, Tila, Tumbalá y Salto de Agua. (Ver mapa 3).

En lo educativo el gobierno del estado ha dado cumplimiento al mandato constitucional, de cubrir la necesidad de infraestructura de educación básica y media en la construcción de centros escolares y en el incremento de plazas para docentes¹². Pero la difícil situación económica de las familias ha sido un factor que incide en el rezago educativo, propiciando la inasistencia escolar.

En algunos casos, las familias necesitan que los niños y las niñas se sumen al mercado laboral o bien a los quehaceres del campo para contribuir con los ingresos de la familia¹³.

Según el Programa Regional de Desarrollo (Méndez, 2011), en la región hay un 11.8 % de la población de 15 años y más que es analfabeta, a pesar de las campañas de alfabetización. Allí mismo se señala que, en general, el grado escolar promedio, alcanzado en la región es de 4.99. Por género es 5.79 para los hombres y 4.24 para mujeres.

En cuanto a la deserción escolar, la tasa más alta se registra en el nivel de bachillerato con 5.05, en este nivel los hombres son quienes más abandonan la escuela. El municipio con la mayor tasa de deserción a nivel bachillerato la registra Yajalón. Respecto al nivel de primaria la tasa de deserción apenas registra el 0.14; mientras que la de secundaria registra 4.34 (INEGI, 2010).

¹¹ A partir del 2011, se establecieron nuevas regiones económicas en Chiapas, promulgadas en la *Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Chiapas* (Última reforma publicada en el Periódico Oficial No. 299, Tomo III, de fecha 11 de mayo de 2011). Al hablar de Regiones económicas conviene aclarar que el término región tiene muchos significados y usos, por lo que se debe especificar cuándo se usa en uno u otro sentido. En este caso se habla de región económica como una manera específica de definir la región (Lösch, citado por Palacios 1983). La diferencia en esta tesis, es el campo en que se usan, el primero se usa en el campo de la política, es una medida para atender y administrar la parte de un todo, el segundo se trata del campo de la sistematización teórica, de los “por qué y cómo” regionalizar. Para una mayor información, se puede ver: Bassols Batalla, Á. (1967) *La división económica regional de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

¹² Ver: Sexto informe de gobierno 2006 – 2012 Región XIV Tulijá tseltal chol.

¹³ La región es de las más afectadas por la pobreza, por lo que aparte de la infraestructura escolar necesita otro tipo de ayuda complementaria. Ver: Hacienda Chiapas Región XIV en Méndez, 2011.

Mapa N° 3

Municipios de la región XIV Tulijá tseltal chol

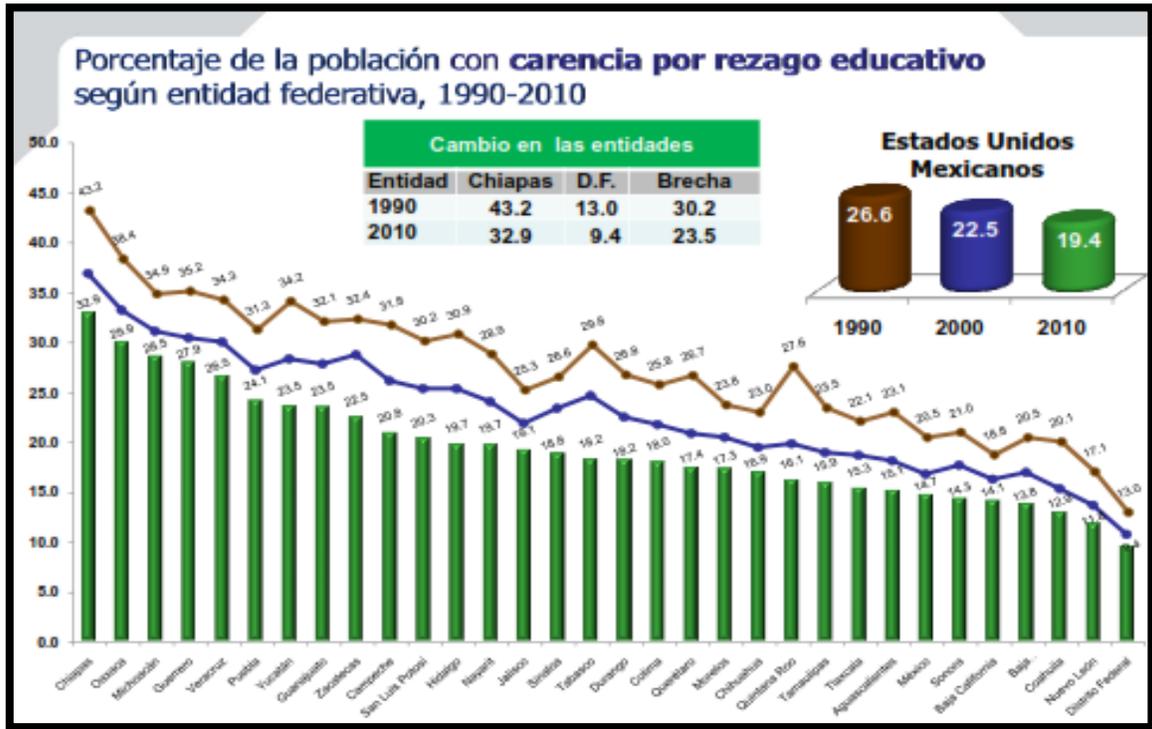


Fuente: Haciendachiapas.gob.mx

A pesar de los esfuerzos que se han hecho hasta hoy, el Estado de Chiapas sigue ocupando el primer lugar en rezago educativo (Ver gráfica 1).

Gráfica N° 1

Rezago educativo en México 1990 – 2010



Fuente: CONEVAL. Estimaciones con base en los Censos de Población y Vivienda 1990 y 2000, y la Muestra del Censo de Población y Vivienda 2010.

Esta es una inquietud que va más allá de la inversión económica por parte del gobierno estatal o municipal, y genera el interés por investigar causas de tipo más cualitativas que cuantitativas, más relacionadas con la cosmovisión étnica que con el desarrollo económico de la región. La adaptación del sistema educativo nacional a las necesidades de la región, está relacionada con el alto índice de rezago educativo (Baronnet, 2009) y con los problemas del lenguaje y la cultura (Gómez, H. 2008).

Como se observa, en el espacio geográfico donde se ubica la Misión, hay indicadores socio económicos, que manifiestan inadaptación o poco éxito de los programas educativos de la SEP implementados en la región.

Estos indicadores negativos motivan la búsqueda de formas alternativas de educación que reviertan estos índices, así han surgido, en algunas comunidades indígenas, proyectos educativos autónomos (Baronnet 2009), como la escuela

zapatista que organiza su proyecto educativo conforme a sus principios, en total independencia del Sistema Educativo Nacional, o como el grupo “Las Abejas” que optaron por la autonomía total frente al gobierno después de la masacre de Acteal y tiempo después, debido a la falta de recursos por la condición de desplazados, tuvo que “negociar” con el gobierno para buscar los recursos necesarios y enfrentar el problema de la educación.

1.2. Ubicación de la investigación en los Estudios Regionales

Para hablar de la experiencia educativa regional de la Misión jesuita de Bachajón es necesario una ubicación del lugar y de la historia del hecho al que se refiere esta investigación: la experiencia educativa llevada a cabo por los líderes de la Misión, ubicada en un espacio y un tiempo, observados bajo la óptica de los *Estudios Regionales*.

El término Región tiene una comprensión muy amplia y por lo mismo es impreciso, se usa en el lenguaje popular, en turismo, en el arte, en la política, en descripciones geográficas, en la administración y en otras disciplinas científicas. Naturalmente cada uno de estos significados son, a veces, muy diferentes dependiendo del ámbito en el que se usa. Es por esto que se hace necesario especificar el sentido que se le da al usar el término en este trabajo, sobre todo cuando el significado no es precisamente el más popular.

Algo similar sucede con el término *estudio*, que puede significar desde la mirada o lectura atenta de un texto o de un objeto, hasta el análisis más minucioso de las partes de un texto u objeto. De acuerdo con Cabrera (2011), este estudio puede, o no, ser de carácter científico y tomará su sentido del contexto en el que se está usando.

Al unir los dos términos como *Estudios Regionales*, el resultado va más allá del significado semántico de los términos en cuestión y evoca un enfoque especial de ver la realidad. ¿Cuáles son los enfoques sobre los *estudios regionales*?

¿Cómo se puede “regionalizar” el proyecto educativo de los líderes de la Misión jesuita de Bachajón? ¹⁴

Para responder a la primera pregunta, es necesario abrir un espacio para hablar de la especificidad de los Estudios Regionales, se hace en dos momentos, el primero desde los fundamentos epistemológicos y el segundo desde los debates teóricos sobre los mismos.

a) Fundamentos epistemológicos de los Estudios Regionales

¿Cuál es el tipo de conocimiento científico característico de los Estudios Regionales? ¿Cómo se resuelve el problema de la validez del conocimiento adquirido con estas características? ¿Cuál es el método más adecuado y coherente con los Estudios Regionales para la investigación del proyecto educativo impulsado por los dirigentes de la Misión de Bachajón?

El esfuerzo humano por entenderse a sí mismo, y al mundo que lo rodea, ha desarrollado niveles de conocimiento a través de la historia dándole mayor o menor credibilidad según ciertas características de tales niveles de conocimiento. Así, distingue entre el conocimiento científico y el conocimiento empírico, adquirido sólo por la experiencia de los sentidos e interpretado por el individuo sin preocuparse de coincidencias con el conocimiento adquirido por otras personas, sin tomar en cuenta la investigación de causa y efecto.

Amerio (1954) distingue tres niveles de conocimiento: El filosófico que, a través de un método lógico racional, pretende conocer la realidad a través de sus últimas causas; el conocimiento científico que, a través de la observación sistemática y la experimentación formula sus teorías cognoscitivas; y el conocimiento empírico, dado por la simple capacidad intelectual de percibir la realidad por los sentidos.

¹⁴ Conviene aclarar que estas no son las preguntas de investigación de la tesis, son un recurso retórico para explicar lo específico de los Estudios Regionales. Para las preguntas de investigación ver la Introducción de esta misma tesis.

En la historia del pensamiento se le ha dado diversa importancia y validez a uno u otro tipo de conocimiento según se han desarrollado los problemas epistemológicos en tiempos y culturas diversas. Desde la antigua Grecia, con los grandes maestros: Sócrates, Platón y Aristóteles en que se privilegia el conocimiento racional abstracto como afirma Amerio (1954), hasta un “sano” relativismo en el que puede haber otra manera de ver el problema de la validez del conocimiento.

Para el caso de los Estudios Regionales, interesa de modo especial la aparición de una tendencia que dominó el mundo entero: la ciencia moderna, entendida como un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables que se obtienen mediante el empleo del método científico (Hernández, 2002).

Se denomina así porque se desarrolla en los siglos XVI, XVII y XVIII. En efecto, el paso de la Edad Media a la Edad moderna está caracterizado por cambios sustanciales en el desarrollo humano, en el plano religioso con la reforma protestante, en el plano económico por la revolución industrial, en el plano político con la exaltación del pueblo, de la democracia y en el plano filosófico con el subjetivismo (Lozano, 2007).

Específicamente en el plano filosófico se inicia una nueva epistemología impulsada por Bacon quien percibe la crisis de la síntesis aristotélica como problema de método: “Sólo con el método inductivo, y no con el proceso de la deducción, se llegará a comprender la naturaleza, a robarle sus secretos y servirse de ella para dominarla” (Bacon, 1620 *Novum Organum*, citado por Amerio, 1954). Esto facilitará el paso de la tendencia teórica a la tendencia práctica en la ciencia.

Importante será también el aporte de Galileo; según sus planteamientos, el proceso inductivo se desarrolla en tres momentos: observación, hipótesis y verificación. Para Galileo, a diferencia de Bacon, la observación no es tan importante, como lo es la hipótesis, ésta entendida como la anticipación de una solución alcanzada por su causa (Amerio, 1954). Bacon busca la cualidad íntima entre el objeto y su esencia, esto lo mantiene dentro de los mismos términos de la filosofía escolástica, mientras que Galileo rompe con lo cualitativo y se aboca de

manera directa a lo cuantitativo, cosa que lo llevará después a establecer una cierta autonomía con respecto a la filosofía. La ciencia moderna tendrá su objeto propio: la investigación y conocimiento de las leyes de la naturaleza, y un método también propio: las matemáticas. Por este motivo es considerado por algunos autores como el padre de la ciencia moderna (Amerio, 1954).

Descartes, coherente con las inquietudes de su tiempo y cultivador de las ciencias matemáticas, después de la decadencia de la filosofía escolástica pensó la brillante idea de utilizar el mismo método de las matemáticas en la filosofía. También él, al igual que Bacón y Galileo sintió la necesidad de un método diferente, pero esta vez no para interpretar la investigación y los inventos científicos, sino para resolver el problema de la certeza del conocimiento. Había que reconstruir todo el saber mediante un método análogo al de las matemáticas, o sea un método deductivo que se desarrollara por ideas claras y distintas (Amerio, 1954). Encontrado el camino sólo hacía falta el punto de partida que fuera absolutamente cierto y que desafiara su duda metódica. Descartes lo encuentra, precisamente, en el yo que duda: *“cogito ergo sum”*.

El método cartesiano pronto tomó forma en cuatro preceptos fundamentales:

“Fue el primero, no admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que lo que se presentase tan clara y distintamente a mí espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda”.

“El segundo, dividir cada una de las dificultades, que examinare, en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución”.

“El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo poco a poco, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente”.

“Y el último, hacer en todo unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, que llegase a estar seguro de no omitir nada” (Descartes citado por Amerio 1954: 269).

Pese a los problemas que conlleva la filosofía cartesiana, su influjo dominó su siglo y el siguiente. Con el principio crítico de las ideas claras y distintas preparó el advenimiento de la “diosa razón” principio fundamental del iluminismo.

Sin lugar a dudas, el iluminismo hizo grandes aportaciones a la humanidad, piénsese entre otras, las aportaciones de Locke, Berkeley y Hume en la Enciclopedia; al igual de las aportaciones de Newton, Voltaire, Rousseau en diversas disciplinas.

Vértice de este tipo de reflexión filosófica será Kant con su “Crítica de la Razón Pura”, “Crítica de la Razón Práctica” y “Crítica del Juicio”. Kant no inicia su postura como dogmático, es decir, aceptando acríticamente la validez del conocimiento, tampoco como escéptico, o sea negando esta validez, inicia como crítico, exigiendo una indagación profunda de la que resulte críticamente justificada o no, esta validez.

El pensamiento kantiano se puede sintetizar en dos conceptos fundamentales:

1. El concepto de conocimiento como síntesis

En este concepto se expresa la exigencia de la reconquista del concepto del conocimiento como actividad. Para Kant la actividad cognoscitiva es tal que en su desenvolvimiento lógico terminará por la absorción del objeto en el sujeto, del ser en el pensar y, por lo tanto, a la resolución de la metafísica en gnoseología.

El idealismo del siglo XIX tomando el concepto kantiano del conocimiento como síntesis, lo desarrolla hasta las extremas consecuencias en el concepto de síntesis absoluta o creadora, en que el espíritu aporta no sólo la forma, sino también la materia del conocer, es decir, crea integralmente el objeto conocido.

2. El primado de la razón práctica

Este primado se da en cuanto que la razón práctica llega hasta donde no llega la razón pura: llega a la realidad, a las cosas en sí, al reino de la metafísica. Esta prioridad se hace evidente como la reacción contra el abuso iluminista de la razón y contra el apriorismo cartesiano, de donde derivó el racionalismo más pretencioso y dogmatizante. Se tiene por tanto una reivindicación de lo concreto contra el abstractismo cartesiano e iluminista (Amerio, 1954).

La posición kantiana será renovada y desarrollada en el siglo XIX por los sistemas intuicionistas, pragmatista y voluntaristas en los que el primado de la

razón práctica no se limitará al dominio metafísico, sino que se extenderá a todo el campo de la especulación, hasta llegar a desvalorizar la razón pura.

De igual manera, es importante considerar ahora el positivismo. No lo podríamos entender mejor sin haber mencionado los temas anteriores, pues de hecho nace en una actitud de rechazo de la filosofía metafísica.

Augusto Comte, en su *Cours de philosophie positive* (1830), expone los enunciados del positivismo que básicamente son dos: la negación de la metafísica y la reducción de la filosofía a una clasificación de las ciencias.

El autor afirma la superación de la metafísica con el argumento de la evolución de la humanidad según tres estadios: el teológico, el metafísico y el positivo.

En el estadio teológico los fenómenos de la experiencia son explicados por algo que trasciende la experiencia misma y que se percibe como una realidad misteriosa que está fuera del fenómeno.

En el estadio metafísico se busca la explicación en algo que también trasciende la experiencia, pero como algo interno al mismo fenómeno. Se trata de entidades metafísicas, de principios, de acto y potencia.

En el estadio positivo, se admite la imposibilidad de conseguir conocimientos absolutos, se renuncia a interrogarse sobre cuál es el origen y el destino del universo, a saber cuáles son las causas íntimas de los fenómenos, sólo se busca descubrir, mediante el uso bien concertado del razonamiento y de la observación, sus leyes efectivas, es decir, sus invariables relaciones de sucesión y semejanza.

Comte reduce religión y filosofía a ciencia. En el siglo anterior, todavía en la edad media, la filosofía había absorbido la ciencia y ahora, con el positivismo, la ciencia pretende absorber la filosofía, reduciéndola a una clasificación de las ciencias. Para el autor son seis las ciencias principales, agrupadas según el criterio de complejidad del objeto de cada ciencia. La ciencia con el objeto más simple es la matemática, pues su objeto es la extensión pura, con mayor grado de complejidad le sigue la astronomía, la física, la química, la biología y al final la sociología.

En este tiempo, el positivismo concibe la sociología como una física social (Amerio, 1954). En el fondo, el estudio de los comportamientos de la masa humana no debe implicar métodos y criterios diversos de los que implica el estudio de cualquiera otro fenómeno natural. Por lo que respecta a la actividad humana, todo parece desorden, espontaneidad, novedad irreductible a ley, solamente porque no llegamos a alcanzar en su totalidad los factores determinantes de cada una de las acciones humanas, mas no por eso hay que renunciar a la tentativa de penetrar en el caos del mundo humano según el principio determinista, no se debe pensar que su explicación requiere un principio diverso y opuesto, el libre albedrío (Comte 1830).

Este autor llega a afirmar que la sociología es la ciencia suprema de la que todas las demás serán auxiliares y subalternas. Según el autor, tendremos una explicación cumplida del universo cuando hayamos descubierto la ley del determinismo incluso en el complicadísimo comportamiento humano social.

El positivismo tuvo una gran difusión, no sólo en el campo de la epistemología sino en la toda la sociedad provocando cambios en la política, en la economía y en todas las demás actividades de la vida cotidiana. Hubo también, quienes se opusieron, iniciando una discusión muy marcada en el campo del método sociológico.

Dos instituciones evidencian esta bifurcación entre positivismo y oposición al positivismo. Por una parte el Círculo de Viena que siguiendo la tradición positivista llegan a un racionalismo como base del razonamiento científico (Cabrera 2011) y por otra la Escuela de Frankfurt, en la que la posición positivista es vista como una ideología al servicio del poder establecido y legitima las distintas formas de dominación del ser humano. La razón positivista, es considerada una razón instrumental que se centra en los medios y no en los fines, convirtiendo al ser humano en un medio. La teoría crítica, por el contrario, considera que la razón ha de ser crítica frente a todo tipo de ideología manipuladora y alienante, que pretendiendo dominar la naturaleza ha terminado dominando al ser humano, tal y como se observa en el surgimiento de los

totalitarismos. El objetivo de la teoría crítica es fundamentalmente emancipador: la razón debe liberar al ser humano, no esclavizarlo.

La postura polarizada a favor o en contra del positivismo ha generado la distinción entre métodos cuantitativos herederos del positivismo y métodos cualitativos por oposición al mismo, sin embargo no necesariamente son excluyentes, Mardonés y Ursua (1987) hablan de una complementariedad entre ambas posturas. Esta es también la postura de los estudios regionales al abrirse a la posibilidad de tomar en cuenta diversas formas de acercarse al conocimiento de forma complementaria, incluso, tomando en cuenta estudios no necesariamente científicos, según el campo donde se ubiquen (Cabrera, 2011).

Por lo tanto, comprender la realidad de un proyecto educativo que ha tomado medio siglo, como lo es la Misión de Bachajón, es una realidad compleja que pide la complementariedad de más de un método en la investigación del proceso educativo de los involucrados en la experiencia. Por su perspectiva transdisciplinaria, los estudios regionales ofrecen esta oportunidad.

Para Cabrera (2011) regionalizar implica demarcar espacios y tiempos de comprensión y explicación que traspasan los límites disciplinarios y teóricos por una mirada transdisciplinaria. Los estudios regionales no presentan un objeto propio, los autores que escriben en esta perspectiva lo toman desde su propia disciplina académica o desde el paradigma que siguen o desde la tradición científica en donde se ubican.

Otro asunto importante será lo relativo a la metodología y a la epistemología propia de los estudios regionales. En este sentido, ¿cuál es el razonamiento y el procedimiento lógico de quienes escriben en la perspectiva de estudios regionales? Cabrera (2011) distingue entre estudios regionales, investigación regional y ciencia regional. El concepto de estudios es más amplio y no implica que deban ser de carácter científico con tal que sean referidos a asuntos “regionales” (Cabrera, 2011: 40). Una característica importante será que no sean hechos con una finalidad prefijada que manipule o exija determinada conclusión ante un planteamiento dado.

Un trabajo realizado en la perspectiva de los estudios regionales implica la demarcación de lo interior y lo exterior, los límites y las fronteras, lo distinto a la región y la argumentación propia del caso.

Otra característica importante es que en los estudios regionales los contenidos a estudiar no están prefijados por un orden disciplinar específico, esto permite la articulación de conceptos de manera más creativa, siguiendo estrategias metodológicas que le permitan al investigador “crear” discursivamente la región (Cabrera, 2011:42).

La investigación regional es considerada por Cabrera (2011) como una forma de los estudios regionales, que en sus estrategias de investigación sigue los criterios establecidos en ellos.

La ciencia regional es entendida, entonces, como una tradición más madura, en la cual se van definiendo mejor las características propias de esta orientación científica. La comprensión de su objeto incluye: el estudio de sistemas regionales con énfasis en regiones funcionales sub-nacionales, el crecimiento y el desarrollo regional, desempeño regional y diferenciación regional, la naturaleza de los flujos espaciales e interacciones, el proceso de toma de decisiones espaciales y las elecciones de localización de individuos, familias, empresas y organizaciones, impactos regionales de los procesos y fuerzas de cambios, y de política, programas y decisiones cooperativas, etc. (Cordero, 2010).

Hay diversas maneras de acercarse al objeto, éste es un problema viejo que no ha tenido soluciones definitivas. Tanto la filosofía de la Escuela Alemana del período del romanticismo, con Kant, Fichte, Schelling y Hegel, como el materialismo al que Marx llega siguiendo la filosofía de Hegel y de Feuerbach, o se exagera exaltando al sujeto o se aniquila al sujeto en nombre del objeto (Amerio, 1954).

Aquí es importante volver al problema para definir la postura correspondiente al estudio que nos ocupa, en cuanto a la relación sujeto – objeto.

La forma como se hace en esta tesis es desde un tratamiento hermenéutico, tratando de evitar posturas extremas. Esto quiere decir que en la relación sujeto-objeto, se trata de evitar una postura gnoseológica, según la cual, y

como lo expresa Sotolongo y Delgado (2006:49), el objeto investigado queda “reflejado tal cual es”, así tendría una objetividad casi absoluta. Contrario a esta postura, se evita en el desarrollo del discurso, independizar al investigador del objeto investigado. Se debe aclarar que se ha evitado un tratamiento fenomenológico, en el que, el objeto quedara reducido a la conciencia del sujeto, como conocimiento subjetivo (Sotolongo y Delgado, 2006: 50). En ningún momento se pretende independizar el objeto de estudio del investigador.

Se busca, más bien, una interacción entre el sujeto y el objeto, es decir, de fondo esta opción expresa el convencimiento del valor que puede tener una “verdad contextualizada”, como verdad venida desde la *praxis* cotidiana, como un encuentro de elementos que interactúan en los procesos cognoscitivos, donde intervienen tanto el sujeto como el objeto.

Este tipo de “verdad”, donde interaccionan sujeto-objeto, presenta el peligro de caer en un relativismo y presentar una anarquía de interpretaciones, porque al fin de cuentas, cualquier interpretación es válida. Esto podría llevar al escepticismo y negar toda validez del conocimiento del objeto de estudio. En el caso del proyecto educativo de la Misión de Bachajón, se presentan muchas interpretaciones, todas nacidas de una misma *praxis*, los principios de emancipación e interculturalidad.

En la comprensión del significado de la acción de los dirigentes de la Misión de Bachajón, se ha pensado más en la “heurística positiva de programas de estudio” como lo propone Lakatos (1993) y no en hipótesis falsables en sentido popperiano.

La solución de Popper (1972) mediante la contrastación y la falsabilidad de las interpretaciones con la *praxis* cotidiana, no satisface pues, las anomalías en lugar de llevarnos a soluciones nuevas, obstruyen el camino del conocimiento, así, la convicción de que todo conocimiento, en realidad, es una interpretación construida intersubjetivamente acerca de algo y desde un contexto dado al que pertenecen, no podrán escapar de los mismos sujetos que la construyen (Sotolongo y Delgado, 2006).

Laudan (1977), que en cierto modo supera a Lakatos, al hablar de "tradiciones de investigación", en lugar de "programas de investigación", va más adelante en la idea del progreso en el conocimiento. Laudan no está preocupado por la acumulación de conocimientos científicos, sino de la facilidad de plantear y resolver problemas empíricos y conceptuales con la ayuda de una tradición que facilite y garantice el progreso de la ciencia: "una tradición de investigación exitosa es aquella que conduce, vía sus teorías constitutivas, a la adecuada solución de un número creciente de problemas empíricos y conceptuales" (Laudan 1977: 82).

En la investigación del proyecto educativo de la Misión de Bachajón, conviene hacer la distinción entre Estructuralismo y Accionalismo, porque esta distinción polar, puede servir como un instrumento de categorización, útil para distinguir el tipo de análisis que se sigue en la investigación.

Una investigación será estructuralista en extremo cuando el discurso del investigador considere que las estructuras son lo más importante y que son ellas las que condicionan a los sujetos. En cambio será accionalista en exceso, la interpretación en la que los protagonistas son los sujetos que "utilizan" las estructuras (Pons, 2011) En coherencia con lo que se ha dicho a propósito de la relación sujeto – objeto, el discurso en los argumentos de la investigación referida, irá más hacia una interpretación accionalista que haga notar la prevalencia de las personas sobre las estructuras, teniendo cuidado de no exagerar e ignorar la influencias de estructuras en el hecho.

La tensión estructura–acción, puede combinarse con las coordenadas consideradas anteriormente: Eje micro – macro, eje sujeto–objeto, y esto resulta útil en la clasificación de una investigación. Así, si nos ubicamos en los extremos macro y acción, se puede identificar una tendencia de tipo hermenéutica, caracterizada por un interaccionismo simbólico o fenomenológico. Aquí se encuentran autores como Giddens o Bourdieu. Al otro extremo de las coordenadas, entre estructura y micro, se identifica la tendencia empírico-analítica, típica del modelo científico deductivo experimental, como lo considera Popper (1962) y todos los neopositivistas. Al centro de estas dos tendencias se ubica la tendencia socio-crítica, con Horkheimer, Adorno y los del Círculo de Frankfurt. Por

último, en el extremo micro y acción, se encuentra toda la tendencia de etnometodología, con autores como Garfinkel y Gadamer.

¿Dónde se ubica la investigación de la acción educativa de la Misión de Bachajón respecto a las coordenadas macro-micro y estructura-acción?

Las coordenadas macro-micro, sujeto-objeto, sirven para ubicar las diferentes tendencias del conocimiento, tanto filosófico, como científico. Así se ubican el funcionalismo y el estructuralismo como dos tendencias hacia un conocimiento macroscópico y centradas, no en el sujeto que percibe el conocimiento, sino en el objeto percibido. Se pretende conocer las “leyes universales” que explican la realidad objetiva. La teoría conductista, por ejemplo, se ubica entre el extremo objeto y el extremo micro, el resultado de sus investigaciones pretende ser de valor objetivo y está basado en estudios micro, de individuos o de grupos aislados.

La investigación realizada es de carácter interpretativo y pretende dar cuenta de la experiencia educativa de la Misión de Bachajón desde la visión de sus promotores.

Primeramente es necesario construir el objeto de estudio bajo los lineamientos de los estudios regionales, es decir, delimitar el espacio – tiempo en que se ubica la acción de las personas que intervienen en el hecho.

Hasta aquí se ha hecho la reflexión sobre los fundamentos epistemológicos de los estudios regionales con la certeza de haber comprendido la forma de acercarse a la problemática que se quiere investigar y haber señalado las características más importantes de los estudios regionales.

En resumen, se pueden señalar entre las características más importantes:

- La transdisciplinariedad. Los seguidores de los estudios regionales deberán escuchar todas las voces, aún las afirmaciones no científicas y organizarlas como en una orquesta en la que todos los instrumentos tocan su melodía sin confundirse y sin contraponerse a los demás, en una melodía coherente y entendible.
- No hay un *tipo de conocimiento científico* característico de los estudios regionales sino una apertura a cualquier tipo de conocimiento, exige de

los investigadores nobles de los estudios regionales una amplia formación teórico-metodológica en el objeto de estudio.

- En los estudios regionales no hay un método específico que prevea un paradigma determinado y rígido, lo que sí hay es una flexibilidad de métodos a disposición de los investigadores que serán determinados a partir del objeto de estudio.

b) Debates teóricos actuales sobre estudios regionales

Es importante subrayar el sentido de *región* al que se hace referencia en esta tesis, es lo que le dará la tónica especial, la “mirada” transdisciplinaria de los Estudios Regionales. Por este motivo, es necesario abordar los debates clásicos y contemporáneos que han marcado esta tendencia a lo largo de la historia, antes de regionalizar la experiencia educativa, llevada a cabo en la Misión de Bachajón.

1. Antecedentes de los Estudios Regionales

La identificación de Región como un concepto definido y diferente no es nueva, podemos encontrar publicaciones que abordan contenidos de forma “regionalizada” ya desde el siglo XVIII. Así encontramos en 1740 a López, A. (2003), cuya obra: *Caminos e itinerarios andaluces*, está hecha con base en procedimientos que luego serán tomados como característicos de los Estudios Regionales. En 1765 se habla en España de la institución de una Sociedad de amigos del país, que darán origen a publicaciones centradas en historias regionales españolas.

El año de 1778, en San José de Costa Rica, se presenta el caso de la Gran Área Metropolitana, donde se localiza la meseta central, y que cubre un área de 1778 km², los resultados obtenidos por los estudios del Plan Regional Urbano de la Gran Área Metropolitana, comprueban que esta situación representa un problema ambiental que requiere una estrategia de solución. En 1780, los estudios de historia regional, realizados en las últimas décadas en Quito Ecuador,

pusieron de relieve la importancia que tuvo la zona serrana Sur, con epicentro en Cuenca como la división administrativa más poblada de la Audiencia de Quito.

En México 1910, Los recientes estudios regionales informan de un malestar campesino en las principales zonas agrícolas, tanto en los fértiles territorios norteños como al pie de los ejes montañosos de oriente y occidente... En efecto, La revolución de 1910 comenzó como insurrección rural y ese fue su signo distintivo. La explosión rural que cimbró el antiguo orden en los estados de Chihuahua y Morelos se propagó al resto del territorio mediante levantamientos populares impulsados por reivindicaciones locales.

A mediados del decenio de 1960 se multiplican los estudios regionales sobre México hechos por franceses, cobrando un papel importante la investigación latinoamericana realizada por ellos. Evolucionando también, el contenido de tales estudios. Fue muy marcado tal desarrollo, pues el acceso a México se hacía cada vez más fácil para el investigador francés, por la contrastada variedad del país que inducía a los estudios regionales (Bataillon 1966).

El Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas fue fundado en 1974 por un grupo de dominicanos de Toulouse. Es un organismo sin fines de lucro localizado en Cuzco, Perú, que desarrolla varios programas. La misión primera que se dio el Centro Bartolomé de las Casas es de "investigar para comprender, valorar y promover la complejidad del universo andino", el objetivo último siendo el acompañamiento de la autodeterminación de los pueblos andinos. (Bourrat 2009).

En junio del 2000 apareció un documento preparado para el foro *La mundialización económica de las regiones: competitividad, descentralización y cambios poblacionales*, celebrado en Puerto Vallarta, Jalisco, los días 1, 2 y 3 de junio del 2000 con el título: "Agricultores, agroindustria y territorialidad: una triada para la competitividad", elaborado por Castillo G. y Víctor M. lo interesante del acontecimiento es que fue organizado por el Departamento de Estudios Regionales de la Universidad de Guadalajara, lo cual nos habla de la importancia que fue tomando en tema a nivel nacional.

En la última década, el interés por los Estudios Regionales ha crecido a la par de la relación entre las diversas instituciones que se ocupan de ellos.

Es notorio ver el crecimiento en el interés por los Estudios Regionales que se refleja no sólo en la cantidad de estudiosos que se encaminan por este sendero, sino por la calidad de estudios que van definiendo cada vez mejor la especificidad de este campo de disciplina científica.

2. La Región en la teoría social contemporánea

Antes de hablar del debate actual sobre el concepto de región, se debe hacer algunas consideraciones que servirán para ubicar mejor las diferentes opiniones dentro de un marco preestablecido y que pretende formar un criterio más homogéneo en la comprensión del mismo. Puede pensarse incluso, en la formación a largo plazo de una “tradicición” que permita la maduración de métodos más específicos y adecuados en la comprensión de este objeto.

a) Perspectivas clásicas sobre la región

Como se ha visto, los Estudios Regionales ya tienen tiempo de haberse iniciado, se hace ahora un intento de descripción de lo que sería la perspectiva clásica sobre Estudios Regionales.

Los primeros autores que analizaremos son Ginsburg y Uribe (1958), quienes en un artículo publicado en la Revista mexicana de sociología, tratan de definir el significado del término Región, desde una perspectiva de “Planeación regional”. Ellos observan que, a la hora de definir el término Región salen muchos significados, sin embargo, deben incluirse todos ellos y, además, las relaciones polarizadas, o sea, la relación entre los países más desarrollados y los más atrasados.

Ginsburg (1958) comparte la concepción clásica de Región como parte, de cualquier extensión, de un todo ya definido. Está más preocupada por el planificador de poblados que de la definición de Región, sin embargo, citando a E.

R. G. Taylor, reconoce como “Región por planificar”: “una unidad de área de la superficie de la tierra distinguible de un área pura y simple por el hecho de mostrar algunas características o propiedades unificadoras.” (Ginsburg, 1958: 784). Esta autora, no se centra sólo en la definición del concepto de Región sino que lo relaciona con planeación regional.

Rosales (2006), se propone, en el cap. 5, de la Geografía económica, proporcionar un panorama de los principales debates sobre la relación entre espacio y economía, y para ello analiza las diferentes propuesta teórico metodológicas de la geografía económica. Su argumento es que el espacio geográfico tiene la misma relevancia que las otras dimensiones analizadas por las demás disciplinas, en la explicación de la realidad social.

¿Qué se entiende por “espacio”? En un primer momento, según Rosales (2006), predominó la visión del espacio como “*contenedor*”, es decir, que se usaría sólo para describir la organización económica de las comunidades con base en las características del medio ambiente en donde se asentaban. En un segundo momento, la concepción del espacio se tomó como *agente pasivo*, como “*objeto*” de investigación en la lógica científicista que impulsó el positivismo en la geografía, determinado por las actividades económicas que podían representarse en modelos matemáticos y geométricos sin ningún contexto histórico. Posteriormente, en un tercer momento, la incorporación del materialismo histórico a la geografía pide mayor presencia de espacio en la organización de las sociedades, lo que llevó a impulsar una concepción del espacio como reflejo de la sociedad, con un mayor margen de interrelación entre los territorios espacialmente diferenciados. En un cuarto momento, se entiende la concepción del espacio como construcción social, como fruto de un largo proceso de intercambios teórico-metodológicos con la hermenéutica, la fenomenología y el constructivismo, que contribuyeron de manera fundamental en la conformación de la geografía humana actual.

Desde esta perspectiva, el espacio se percibe como un elemento determinante y determinado de las sociedades, adquiere la misma importancia

que lo económico y social y por lo tanto, favorece una visión más integral y compleja de los grupos sociales que se analizan.

En este mismo tenor, Palacios (1983), en un artículo publicado en la *Revista iberoamericana* se propone hacer una definición del concepto de región, poniendo énfasis en la dimensión espacial de procesos sociales.

Para Palacios, la mejor forma de entender el concepto de región es aclarando la noción de *espacio*, que no se reduce a algo vacío, sino a una dimensión de la realidad material (Palacios 1983: 56). Después de revisar las concepciones convencionales: “espacios abstractos”¹⁵, “región económica”¹⁶ y “región productiva”¹⁷, analiza con más detenimiento lo que él llama las concepciones avanzadas:

- “Región espacial” desarrollada por la teoría de Coraggio (1979). En esta teoría, lo importante es la noción de “ámbito”, donde se entiende por ámbito territorial el “segmento de territorio que incluye la localización de los agentes y medios directamente acoplados por la relación, así como los senderos de los flujos materiales que la realizan” (Coraggio, citado por Palacios 1983).
- “Región integral”, presentada por Rofman (Escuela Argentina) quien insiste en el carácter integral del concepto de región, bajo el argumento de que “cada sociedad organiza su espacio y le imprime una forma específica de configuración” (Rofman 1974).
- “Región histórica”, representada por la Escuela Mexicana: Moreno, A y Florescano E. (1973). Ellos tratan de explicar la organización territorial y la

¹⁵ El autor se refiere a los trabajos de François Perroux y Jacques Boudeville (Escuela Francesa) donde el espacio se concibe como región plan, como región polarizada y como región homogénea. Ver: PERROUX François, *Economic space. Theory and applications*. Quarterly Journal of Economics. Vol. LXIV 1950 Pp. 90 – 97.

¹⁶ Se habla de los trabajos de Walter Christaller y August Lösch (Escuela Alemana) quienes desarrollan la teoría del Lugar Central, encaminada a descubrir las leyes y mecanismos que rigen el orden territorial de los fenómenos económicos. Ver: LÖSCH, A. *The nature of economic regions*, en *Southern Economic Journal*, 5/1. 1938. Pp. 71-78

¹⁷ En la “región productiva” se refiere a los estudios de North D. C. (Teoría de la Base Económica) según la cual, la superficie terrestre está diferenciada en función de la dotación de recursos naturales, lo que da lugar a una división territorial del trabajo como consecuencia de que cada área se especializa en la producción de aquellos bienes que sus recursos permiten. Ver: NORTH D. C. *Location theory and regional economic growth*, en *Journal of Political Economy*, 63/3” 1955. Pág. 346

estructura regional de México a través del examen de los procesos históricos subyacentes que conformaron las regiones actuales, combinan fuerzas económicas, sociales y políticas que determinaron la forma y el carácter de las regiones a través del tiempo.

Las aportaciones más significativas de Palacios giran en torno a la importancia de la idea de espacio como categoría y dimensión de la realidad, en tanto que pongan de manifiesto la relación entre formas espaciales y procesos sociales (Palacios, 1983).

Dentro de la perspectiva clásica sobre región podemos considerar también en el campo de la legalidad a Fix-Zamudio, H. y a Valencia S. (2001) quienes desarrollan bajo el título, *Formas de Estado y formas de Gobierno*, un acercamiento específico al tema de regionalidad, lo hacen al hablar de Estado Regional, enfatizando el aspecto de *autonomía*. El Estado, en sí, es ya una “noción abstracta de un ámbito concreto” y por ello lo podemos categorizar como región (Fix-zamudio, 2001).

Hasta aquí hemos hecho la reflexión de lo que se entiende básicamente por región, y aún ésta relacionada con los núcleos principales: geografía económica, planificación regional, historia regional, Estado regional.

b) Nuevos planteamientos sobre la región

A partir de una idea básica del concepto de región, podemos ahora especificar *nuevos planteamientos*, dado que el concepto al que hemos llegado no tiene una comprensión definida de una vez para siempre, es flexible y, en cierto sentido, en proceso de construcción.

El primer autor que consideraremos es Boisier (1997), él se propone desarrollar una teoría de desarrollo territorial, basada en una doble visión endógena y exógena. A partir de la realidad en la que la idea de una cierta justicia social nacida del crecimiento en armonía con el desarrollo parece más lejana hoy en día, se pregunta: ¿Es el desarrollo, ampliamente entendido, sólo un resultado de la capacidad auto organizativa de toda organización social? O ¿lo es sólo de la efectividad de una “ingeniería de la intervención en el territorio”? O,

¿Será acaso, el resultado de un “mix” virtuoso de ambos procesos? La respuesta puede ser la tercera posición, Boisier (1997) propone una competencia de regiones, regulada por el Estado, mediante una Política Regional.

Mendoza y Díaz (2006) presentan un nuevo planteamiento frente a la globalización y proponen un concepto diferente en el proceso económico expresado como “nueva geografía económica”. Ésta, ofrece la ventaja de combinar las teorías de la globalización con una fundación teórica más rigurosa, resultando así, una oportunidad de aprovechar esta corriente en el tiempo presente, en lugar de luchar en contra de ella (Mendoza, 2006).

Aunque no es nuevo en el tiempo, el modo de entender lo regional le amerita una mención en este apartado, nos referimos a Bataillon (1993). Lo especial de Bataillon es la manera diversa como conceptúa espacio social y espacio político.

Dicho por él mismo:

“no nos toca estudiar los distintos renglones de la sociedad mexicana, la administración o la economía. Al contrario, tenemos que entender cómo tal o cuál sector de la sociedad mexicana está colocado en su espacio y se desplaza en él. También cómo lo usa o lo moldea y aún también cómo concibe y sueña tal espacio” (Bataillon 1993: 130).

La ventaja de un enfoque así, y que también se convierte en una característica de la regionalización de un tema, es que se evita abarcar temas demasiado amplios, y por lo mismo, se puede evitar la dispersión en infinidad de variables que pueden producir una confusión en el conocimiento así adquirido.

Finalmente hablaremos de Häberle (2006) quien, partiendo de la idea de la “Constitución del pluralismo” y de la teoría constitucional como una ciencia jurídica de los textos y la cultura, propugna una concepción mixta, científico-cultural, del federalismo. Su idea del federalismo es flexible y pragmáticamente, integradora del modelo clásico dualista, del modelo unitario, del cooperativo y aun del competitivo, pero también está abierta a ulteriores desarrollos en el tiempo y el espacio

Valdés (2006), comentarista de Häberle, dice que la idea del Estado constitucional recorre toda la obra de Peter Häberle en ella formula un

planteamiento central, al identificar lo que denomina “Estado constitucional cooperativo”. Este concepto nuevo del Estado contemporáneo implica que la sociedad abierta sólo puede serlo en una doble dimensión: interior y exterior. Sería contradictoria una sociedad plural y libre sólo en sus expresiones internas, pero clausurada hacia fuera, como lo sería una que mantuviera la apertura hacia el exterior y el hermetismo hacia adentro. Una sociedad que funcionara en esos términos no correspondería a los presupuestos de un Estado constitucional.

Se puede concluir este apartado, afirmando junto con Pons (2011) que todo proceso de regionalización es un ejercicio de intelección y como tal responde a intereses y posicionamientos de los investigadores que realizan las investigaciones con fines de conocimiento, transformación, crítica o acción de intervención, lo que los coloca en un paradigma, programa o tradición de investigación ya establecido y acorde al objeto de investigación.

c) Lo regional en la sociedad globalizada

Urquidi (2001), en una conferencia sobre este tema en general, destaca las diferencias y asimetrías entre personas, grupos y sociedades que subsisten a los efectos de la globalización y que a veces son propiciadas por ellos. La globalización de la educación, afirma, es un tema muy complejo pero, esta complejidad no afecta a todos por igual, no genera homogeneización, ni establece parámetros que “atravesen” toda la realidad global. Sin embargo, podemos observar esta realidad y regionalizar la educación frente al fenómeno de la globalización a partir de las diferencias y asimetrías. En la regionalización de la educación podemos “polarizar” las sociedades o culturas, no tanto bajo un criterio de dependencia económica sino en base al desarrollo escolar.

Casi todos los enunciados de la globalización se pueden observar desde la misma óptica, es decir, desde las diferencias y asimetrías. Se dice, por lo tanto, que el efecto principal de la globalización es la “igualación” pero no afecta a todos de la misma manera, así los avances tecnológicos, como educación a distancia, televisión por cable, y en general la industria del conocimiento produce mayores desigualdades en los países en vías de desarrollo.

La reflexión sobre la actual sociedad de la información, ha llegado ya a una caracterización suficiente para definir, no sólo lo que no es igual que antes, sino cuáles son los nuevos fenómenos. Flecha (1994) se propone ofrecer bases para determinar proyectos de futuro para intervenir en su transformación, plantea la constitución de lo regional a partir de las desigualdades educativas propiciadas por la “nueva Sociedad de la Información”. Estas desigualdades educativas tienen tres características que atraviesan la reconstrucción conceptual de la educación ubicada en el fenómeno de la globalización y son: a) el paso del predominio de los recursos materiales en la sociedad industrial a los recursos intelectuales en la sociedad informática. b) La revolución de la información crea posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la humanidad pero, el modelo social que la está hegemonizando provoca una agudización relativa de las viejas desigualdades y genera otras nuevas. c) El proceso de la información desenfatisa los valores en general, tratando los asuntos de manera anárquica, esto ha provocado la disolución de los valores solidarios de emancipación, de concientización social y de transformación social (Flecha, 1994: 60).

Martínez, S. (2003) se propone demostrar que existe una aparente contradicción entre las políticas requeridas por los distintos niveles de agregación territorial, el nacional y el regional, que se manifiesta a la hora de definir objetivos específicos e instrumentos.

Aun cuando no habla expresamente sobre el fenómeno de la globalización, Martínez, S. (2003) ubica su discurso en una tensión micro–macro, al constatar que el crecimiento macroeconómico de los países, no coincide con el crecimiento microeconómico de las regiones, es un criterio diferente para regionalizar, basado en la convergencia o divergencia de la economía nacional y regional.

Cada una de las variables a considerar en la comparación de los dos extremos, se convierten en parámetros que atraviesan la economía en todos sus aspectos, es de pensarse que los criterios de regionalización de igualdad o de homogeneidad, se convierten aquí en convergencia y divergencia.

De fondo, existe una intencionalidad de *región-plan*, el estudio de (Martínez, S. 2003) pone de manifiesto las necesidades que se deben atender para un crecimiento equilibrado de la economía en una integración regional

Gereffi, Korzeniewicz y Korzeniewicz (1994) ofrecen una aportación teórica para profundizar sobre el impacto de las Cadenas globales de productos básicos y la necesidad emergente de la división del trabajo que con ellas viene.

En el estudio de Gereffi y los demás autores, la región se constituye por las relaciones polarizadas entre competitividad e innovación, entre los macro sistemas de las cadenas alimentarias y las micro organizaciones tanto del Estado como a nivel particular y, finalmente, entre las concentraciones nucleares y la distribución en la periferia (Gereffi, 1994: 10).

Pujadas (2003) se propone analizar los procesos de mutación económica, política y cultura en una pequeña región de la frontera pirenaica que, tiene tres administraciones estatales diferentes: Francia, España y Andorra. Según él, en Europa hay una tensión creciente entre la tendencia a la ciudadanía única europea (transestatalización), y la tensión hacia la fragmentación de múltiples naciones-estado (internacionalización), estas dos tendencias se hacen más evidentes en las zonas fronterizas, como el caso de Andorra y Cerdeña, donde “lo local solamente es interpretable en términos globales, y lo global solamente es comprensible desde lo local (Pujadas, 2003: 456).

La conclusión a la que llega el autor es que el largo proceso de conformación de las identidades fronterizas pirenaicas es el resultado de la convergencia de tres fuerzas centrales que confluyen en el mundo actual: desterritorialización, multiculturalidad y dependencia externa a la comunidad (Pujadas 2003: 485).

La construcción de región que realiza Pujadas (2003), tiene varios vectores que atraviesan su estudio: de inicio, los procesos divergentes de transestatalización y de internacionalización, la tensión entre lo local y lo global (“glocal”), la transición económico social y política de Andorra y Cerdeña, y por último, el nacionalismo intrafronterizo como adaptación “glocalizada” que implica una construcción identitaria distinta.

Aún sobre economía pero en otro aspecto, Piñón (2005) construye y delimita la región de su indagación sobre las corrientes teóricas que tratan de explicar “por qué algunos países han logrado desarrollarse, mientras que otros no lo han hecho” (Piñón, 2005: 21). Analiza cuatro de estas corrientes: La teoría del subdesarrollo, la teoría de la dependencia, la teoría del progreso técnico y la teoría neoliberal. Estas cuatro teorías forman un núcleo que al confrontarlas con las economías latinoamericanas pueden generar un mecanismo que permita que sea la racionalidad la que domine la situación y no motivos políticos nacidos de juicios de valor en conflictos de dominio externo.

En Estados Unidos, Stimson (2006) escribe sobre el análisis del desempeño económico regional y el cambio, y cómo el análisis se integra con las estrategias de la política de desarrollo económico local y regional y la planificación. En primer lugar, el libro ofrece al lector una visión general de los principales contextos teóricos y conceptuales, dentro de los cuales, el proceso de desarrollo económico se lleva a cabo. Sin embargo, el énfasis deliberado es proporcionar al lector un relato de los enfoques cuantitativos y cualitativos para el análisis económico regional y de los marcos estratégicos antiguos y nuevos para la formulación de la planificación de desarrollo económico regional.

La globalización cultural genera un conjunto de fenómenos que modifican los procesos de las sociedades nacionales y su política externa en múltiples aspectos: en la conceptualización de la globalización, en la construcción de la identidad nacional y la capacidad de respuesta de la sociedad, en el impacto de la globalización, en el perfil del ciudadano y en las nuevas políticas culturales.

Sobre este tema Moneta (1999), se propone examinar el pasaje de identidades culturales tradicionales y modernas en el ámbito cultural de la globalización para favorecer la integración en América Latina y el Caribe. Moneta (1999) reconstruye su región reinterpretando las identidades culturales tradicionales y modernas con base territorial, dándoles un carácter transterritorial. Estas nuevas identidades operan mediante la producción industrial de la cultura, su comunicación tecnológica y el consumo de los bienes. Es claro que Moneta

(1999) tiene en mente la consideración de región-plan para América Latina y el Caribe como un proyecto de integración.

El estudio que nos presenta Giménez (2007), es una aportación importante en la reflexión sobre las implicaciones que la globalización tiene en el plano de la cultura y de la construcción de identidades.

En el discurso hiperbólico y triunfalista de los tecnócratas neoliberales la globalización se presenta como una “doxa” es decir, como una realidad palpante que no se discute, como un nuevo orden mundial de índole preponderantemente económico y tecnológico que se imponiendo en el mundo entero. Sin embargo la numerosa producción de estudios en el campo académico ha contribuido a disipar la “doxa” haciendo ver el alcance y las proporciones del fenómeno de la globalización (Giménez 2007: 266).

Además, regionaliza su estudio basándose en ciertas constantes presentes en la globalización. De inicio, distingue tres dimensiones: globalización económica, política y cultural, luego analiza cada una bajo la óptica de un criterio nacido de la constatación del carácter polarizado y desigual de la globalización, es decir que el fenómeno de la globalización no afecta a todos por igual ni en todas partes de la misma manera (Giménez, 2007: 268).

La forma como Kollock, P. y Smith, M. A. (2003), constituyen la región, es a partir de las comunidades *on-line*, donde la interacción es un arma de doble filo. Por una parte, ofrece muchas facilidades de acceso a la información, nuevas libertades de relación con personas y grupos en relación cara a cara, pero por otra parte, crean nuevas formas de engaño y nuevas formas de establecer identidades. Los autores se proponen a evaluar el significado e impacto de las nuevas tecnologías, y evitar las posiciones extremas utópicas y distópicas a la hora de examinar la información y, a veces, los procesos conflictivos dentro de las comunidades on-line.

En el estudio de Martín-Barbero (1992) la integración y reorganización de las diferencias, forma parte de la reconstitución de la regionalidad en el tema. La asunción de la diversidad y la heterogeneidad como valor sólo será posible en su articulación a un orden colectivo, esto es ligada a alguna noción o forma de

comunicación. Ese es el fondo de nuestro desafío y el horizonte de nuestro trabajo: una comunicación en la transdisciplinariedad. La omnipotencia que en la versión funcionalista se atribuía a los medios pasó a depositarse en la ideología, que se volvió dispositivo totalizador de los discursos. Somos manejados por ellos

Castells (1994) construye su concepto de regionalidad sobre el concepto de “Sociedad informacional”. Su argumentación inicia con la convicción de que la tecnología no es solamente la ciencia y las máquinas, es también “tecnología social y organizativa”, es decir, la mentalidad coherente y correspondiente que soporta y es consecuencia de la generación de la ciencia y de las máquinas. Esta tecnología social y organizativa, crea una nueva estructura social caracterizada por numerosas redes y flujos que no sólo llevan información, sino todo lo material de la actividad humana (Castells 1994: 49).

La región que construye Garzón, E. (2004) está delimitada por el tratamiento jurídico político de minorías étnicas que mantienen contactos más o menos estables con un entorno nacional estructurado sobre bases democrático-representativas. El parámetro más importante que atraviesa la región será la tensión entre la pretensión universalista de los valores éticos y la convicción de la bondad inherente de las costumbres que, también deben poseer una cierta universalidad y que sin embargo son tan diferentes. El problema de fondo, interpretado ya antes por Guillermo Bonfil, es la contradicción entre las identidades étnicas y la identidad nacional que tiene su origen en que al postular las nuevas identidades nacionales como las únicas legítimas, se pretende eliminar la pretensión de control exclusivo que cada pueblo reclama sobre su propio patrimonio cultural (Garzón 2004: 37).

d) Diversos enfoques de análisis regional

McCauley (2006) presenta en un estudio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) de la Región Mesoamericana donde aparece integrado un programa de informes territoriales nacionales emprendido por el Comité Territorial de Políticas para el Desarrollo. El objetivo de estos

informes es proporcionar consejos prácticos de política a los gobiernos que se enfocan en el gobierno multi-nivel y en la competitividad regional

El enfoque del análisis regional está centrado en las disparidades económicas y sociales que resaltan la magnitud de los desafíos de la Región Mesoamericana en cuanto a mejorar los niveles en la educación.

El enfoque de análisis regional que le da Hermansen (1977) en su ensayo *“Polos y centros de crecimiento en la planificación regional”* es el de la elaboración de un marco teórico que sustente el concepto de Polos de desarrollo, es una aportación en la búsqueda de solución de problemas de desarrollo nacional y regional. Esta teoría amplía el campo dando cabida, también, a las cuestiones normativas, a posturas políticas y cuestiones de planeación, de modo que así la teoría se ve, simultáneamente, como una teoría general del desarrollo en un contexto sectorial, temporal y espacial.

Lo especial del enfoque de Martínez-Assad (1992) es el de unir los estudios historiográficos a los lugares geográficos, el éxito ha sido notable, sobre todo en lo que se refiere a la Revolución mexicana, en palabras del mismo autor:

“...los estudios regionales han permitido descubrir un México desconocido, el de la Revolución en el sur y sureste, con contenidos diferentes a los de norte” (Martínez-Assad, 1992: 126).

Carbonell (2002) se propone analizar la difícil transición a la democracia que ha venido operando en el país, a la luz del federalismo.

Es un hecho evidente que la situación de la democracia y gobernabilidad en México piden un cambio radical, no bastan “arreglos” del sistema político clásico. La actual sociedad, mucho más compleja y exigente necesita la apertura de un espacio de negociación y acuerdos para concretar una solución definitiva, y esto tendrá que ser un nuevo concepto de federalismo, de tipo cooperativo y más flexible entre los distintos órdenes de gobierno (Carbonell 2002: 36).

Giddens (1995) hace un señalamiento preciso del modo de regionalizar: “Regionalización no se debe entender sólo como localización en el espacio sino como referida a la zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales rutinizadas”. Giddens insiste más en “lo situado”, para él, la teoría social

debe abordar todos los contenidos en una forma entramada en un contexto de interacción y copresencia de los actores de la trama social, esto es, tomar muy en cuenta la interacción en tiempo y espacio.

Giddens (1995) amplía el concepto de “sede” y “contexto” con base en la ubicación en las dos dimensiones de espacio – tiempo, que a su vez adquieren su sentido de dimensión por la acción de actores individuales o de grupo que interactúan en una sede y en un contexto determinado.

Ruiz, C. (2009) se propone mostrar que la globalidad del Estado-nación no ha podido resolver el problema económico del país, y que es necesario redimensionar las políticas hacia el desarrollo local que ofrece más posibilidades de reducir las desigualdades territoriales en un país semi industrializado.

El enfoque que Ruiz, C. (2009) le da al análisis regional, nace de una perspectiva espacial que centra la atención del análisis en lo territorial. Denuncia las economías capitalistas como causantes de una mayor desigualdad y propone el desarrollo regional como mejor opción para el crecimiento económico y la superación de las desigualdades territoriales.

Kindgard (2004) hace un análisis regional basándose en el tipo de historiografía, ella trata de integrar en los análisis de nivel regional la dimensión cultural de los procesos sociales. Para ella la operatividad del concepto de “región” podría consistir en permitir la demarcación del horizonte surcado por las múltiples relaciones que definen la experiencia social. La región marcaría, así, el límite superior del contexto histórico-cultural al que remitir las prácticas en una primera instancia capaz de proporcionar claves integradoras en términos de la dualidad acción/estructura.

Pacheco (1995) hace una propuesta de análisis del conjunto de sistemas sociales que no pueden llegar a ser asimilados de manera homogénea ni con una continuidad y persistencia regulada entre sí, ni en la sociedad entera ni en los diversos sectores. De ese análisis surge una nueva propuesta que trae consigo un cambio de la identidad nacional: Este cambio se bifurca en dos líneas, la primera un cambio en los patrones tradicionales que, por seguridad, mantienen el orden establecido, por nuevos patrones modernos, aun cuando este cambio traiga

riesgos en todos los planos sociales. La segunda línea se refiere a sustituir la falsa “preservación de valores” por elementos creativos, producto de los tiempos actuales (Pacheco, 1995: 26).

A través de los autores señalados se observa que, desde la teoría social contemporánea, se pueden hacer numerosas afirmaciones encaminadas a definir el concepto de Región, tales como el carácter regional y la transdisciplinariedad de la investigación educativa, y para ello es muy útil distinguir dos ejes de análisis: uno entre *estructura* y *acción*, y el otro al hacer referencia entre lo *micro* y lo *macro*.

En cuanto a economía y geografía regional, es notorio, a partir de los hechos de la revolución francesa y los fenómenos sociales después de la segunda guerra mundial en la misma Francia, que es posible concluir como Kayser al hablar de región:

“Un espacio preciso, pero no inmutable, que responde a tres características esenciales: Los vínculos entre sus habitantes, su organización en torno a un centro dotado de cierta autonomía y a su integración funcional en una economía global” (Kayser, 1966: 326).

En cuanto a *región sociocultural, cultura simbólica e identidad*, se ofrece una buena perspectiva de reflexión en la pregunta ¿La región establece la identidad, o la identidad establece la región? Porque permite ir a lo esencial en la distinción del concepto de región. Como en el aspecto anterior, es un error pensar en estructuras fijas y estables que no permiten el diálogo, por el contrario, Región sociocultural, presupone una cierta “deslocalización” que favorece un tránsito de “aculturación-inculturación”, le da un sentido dinámico al concepto de región.

Con base en la revisión teórica realizada, la Misión de Bachajón abarca una región geográfica determinada que trasciende la organización administrativa hecha por el gobierno del estado de Chiapas y que más bien se define como una *región plan*, por estar definida en base a un plan o programa hecho en función de criterios y objetivos específicos (Palacios, 1983) que se convierten en ejes transversales de toda la experiencia educativa llevada a cabo en la Misión de Bachajón.

En la comprensión de la Misión como *región plan*, se ha puesto atención especial en la coherencia entre los objetivos y las estructuras institucionales para llevar a cabo los planes propuestos. Así, es considerado como un *espacio continuo*, delimitado con el fin explícito de aplicar en él un plan o programa de desarrollo regional, “donde los proyectos encuentran su lugar” (Perroux, 1964) y donde el plan o programa le confiere cierto grado de homogeneidad que pueda distinguirse de otras regiones del continuo geográfico (Palacios, 1983).

1.3. La Misión jesuita de Bachajón

La Misión de Bachajón, entendida como *Región Plan* (Palacios 1983), es decir, a partir de criterios y objetivos específicos para alcanzar el máximo de eficiencia en la implementación de programas y estrategias educativas coherentes con los objetivos de la Misión, comenzó su labor en la diócesis de San Cristóbal de las Casas, en diciembre de 1958.¹⁸ Fue fundada por la provincia Mexicana de la Compañía de Jesús. El equipo está formado actualmente por religiosos Jesuitas, Hermanas del Divino Pastor, laicos mestizos e indígenas tseltales.¹⁹

Cubells, L. (2011) quien colabora en el aspecto legal, describe la región en la que trabaja la Misión, distinguiendo cinco *Ts'umbaliletic*, que corresponden a cinco tradiciones culturales al interior del territorio tseltal. Los *Ts'umbaliletic* se refieren a las diferentes “subculturas” existentes en la región tseltal en la que trabaja la misión. Para los tseltales, *Ts'umbalil* significa “de donde venimos”.

Dentro de los *Ts'umbaliletic* están las interzonas y éstas a su vez, divididas en zonas. En cada zona se encuentran las comunidades. Existen cargos por comunidad, zona, interzona, región, interregión y por *ts'umbalil*.

¹⁸ En diciembre de 1958 los Jesuitas inauguraron la Misión de Bachajón. La Misión ha desempeñado, junto a otras órdenes y congregaciones religiosas, un papel clave en el desarrollo del proceso diaconal de la Diócesis. Ver Samuel Ruiz: Directorio diocesano

¹⁹ Aparte de la colaboración presencial, forman parte de este equipo, de manera asistencial dos instituciones importantes: La Universidad Iberoamericana (Ciudad de México) y la ONG ALBOAN, con sede en la Provincia de Loyola (País Vasco y Navarra). Hay una relación de asesoría teórica y tecnológica en varios de los proyectos promovidos por la Misión.

Actualmente la Misión trabaja con un total de 20 cargos. Esta organización socio-espacial se superpone a las fronteras constitucionales, así como a las constituidas por los zapatistas y sus Caracoles (Cubells, 2011).

Los dirigentes de la Misión han construido su propia página web y la mantienen en la Internet para dar a conocer lo que están haciendo. En dicha página web, se hace una semblanza de lo que es la Misión y cómo se ha desarrollado. En el texto no aparece el autor, a juicio del Presbítero Felipe Ali, está hecho intencionalmente con la idea de “horizontalidad” es decir todos los involucrados en la Misión se hacen responsables de lo que se describe de ella (Entrevista directa Pbro. Felipe Ali, Bachajón, marzo 27).

1.3.1 Principales etapas de la historia de la Misión

Dentro de las actividades de asesoría y asistencia por parte de la Universidad Iberoamericana, se promovieron en el período 2010–2012 la sistematización de algunas experiencias ya realizadas en la Misión, entre estas sistematizaciones se elaboró un resumen de las etapas más importantes del proceso educativo de la Misión. Estas etapas, no están estrictamente definidas, algunas se traslapan entre sí, dependiendo también de lo que ocurre en el medio en que se desarrollan.

Primera etapa (1958 – 1968): Siendo obispo de la diócesis de San Cristóbal Don Lucio Torreblanca, se hicieron los trámites para que los hermanos de la Compañía de Jesús enviaran sacerdotes para comenzar la Misión en Bachajón, lo cual se hizo realidad en diciembre de 1958. Dos años después, 1960 el obispo Torreblanca es sucedido por Don Samuel Ruiz García, quien pronto mostraría su interés por la formación cristiana, promoviendo la catequesis y la formación de catequistas a lo largo y ancho de la diócesis.

Los primeros misioneros y misioneras se encontraron una realidad difícil y cruel de opresión, ignorancia, alcoholismo, analfabetismo, explotación, esclavitud, etc.

“La misión, tratando de mejorar las condiciones de vida del pueblo tseltal, realizó obras como: la introducción del agua potable, alumbrado público, escuelas, catequesis, dispensario médico, proyectos agrícolas, inicio de la traducción de la biblia al tseltal y atención a la pastoral mestiza” (ALBOAN, 2006).

Segunda etapa (1964 – 1974): En este período se avanza en la estructuración del trabajo que realizaba la Misión, debido a la evaluación de 1967 – 1968, las investigaciones sobre acción educativa y social, y a la llegada de las Hermanas del Divino Pastor quienes iniciaron el trabajo de promoción de la salud y de la mujer. Se dan respuestas a las necesidades más urgentes de la zona en cuanto a la atención a la mujer. (ALBOAN, 2006)

El trabajo quedó organizado por áreas. El área de evangelización se caracterizó por la formación de ermitas²⁰ que favorecieron el fortalecimiento de las comunidades y fue este el inicio de la estructuración eclesial.

Se descentralizaron los cursos a catequistas y se impulsó la formación bíblica y el estudio de la lengua tseltal. Se realizaron las traducciones de la biblia. En esta etapa tuvo una relevante importancia la inculturación en el pueblo tseltal.

En el área socioeconómica se iniciaron los proyectos de fomento Cultural y educativo. Con ellos se formaron las cooperativas, talleres de carpintería, talabartería, hortalizas y escuelas rurales.

Se llevó a cabo la formación de promotores para el desarrollo de la comunidad, todo esto con la intención de lograr el desarrollo integral de la comunidad indígena.

Para estas fechas, las comunidades indígenas, habían logrado ya una mejor organización en sus ermitas y en la doctrina semanal, Como consecuencia de este proceso, empezaron a demandar mayor atención sacramental en esta etapa: “Denos el Espíritu Santo”, pidieron los catequistas y principales. Fue entonces que surgió el movimiento diaconal y se diversificaron los ministerios temporales (catequistas, coros, principales, presidentes, etc.).

²⁰ La Misión cuenta en la actualidad con 569 ermitas (pequeñas capillas) que se organizan en 59 zonas (parte del territorio atendido por un líder) y 22 interzonas (atendido por un delegado).

Fue éste un período importante de mucho estudio y reflexión: antropología, historia, sociología, lingüística, teología, salud y la implementación del método participativo Tijwanej²¹.

Tercera etapa (1974–1980): Una de las problemáticas más apremiantes de las comunidades en este periodo fue el despojo y acaparamiento de tierras que desembocó en la emigración hacia “Tierra Nacional” en la selva Lacandona. Los tseltales fueron acompañados en este éxodo por los misioneros y las misioneras; se creó el proyecto del poblado “La arena” por Fomento Educativo y Cultural Asociación Civil.

Como respuesta a esta realidad la Misión llevó a cabo la traducción de la Ley agraria al tseltal. Promovió su estudio, asesoró la demanda de tierra de las comunidades, denunció su acaparamiento y las violaciones a los derechos humanos que cometían los finqueros²² contra los indígenas (ALBOAN, 2006).

En 1974 se celebró en San Cristóbal de las Casas el Congreso Indígena, que inició el proceso de una mayor conciencia de pueblo indio y su derecho a existir como tal, inicia un cambio de actitud de la sociedad en la apreciación de la cultura indígena considerándose como una riqueza para el país. El Congreso unió las demandas propias de la región con las de todo el estado de Chiapas y del país, tomando conciencia de la compleja situación que viven los pueblos indios.

Cuarta etapa (1980 – 1988): La Misión vivió un período de organización y reestructuración hacia el interior del equipo. En el aspecto social se presionó al gobierno para que implementara programas de salud, comercio y educación.

Fruto de ello, vino la comercialización del café que estuvo controlada por el Instituto Mexicano del Café (IMECAFE) y fue un periodo fuerte en el que el gobierno promovió en la zona el uso de fertilizantes químicos, aunque muy pronto se verían los daños de esta práctica.

²¹ “Tijwanej” es un método autóctono indígena de aprendizaje, se aplica en la comunicación de padres a hijos, de maestro a alumno. Es básico en la formación de las comunidades y para la comprensión del análisis de la realidad. (Maurer, 2006)

²² Los finqueros eran los dueños de las fincas que con frecuencia retenía un cierto número de indígenas acasillados que retenían por medio del endeudamiento o de otros medios coercitivos (Crispín, 2010)

Paralelamente a los programas gubernamentales, la Misión trabajó en proyectos de hortalizas y fertilizantes orgánicos. Se inició además un método participativo para aplicar la medicina alternativa.

Quinta etapa (1988 – 1994): En el trabajo pastoral hubo acontecimientos muy importantes para el fortalecimiento de la estructura eclesial: la ordenación de los primeros diáconos, la reestructuración del área de *Iglesia Autóctona* la inclusión de la mujer en el proceso, la formación de los catequistas se empezó a impartir mediante cursos interregionales. Cabe mencionar que estos acontecimientos son muy importantes en el avance del fortalecimiento de la estructura eclesial, ya que constituyen un verdadero símbolo en el período posterior al Concilio Ecuménico Vaticano.

En esta época hubo gran escasez de personal en el equipo. Ente 1988 y 1989 se reestructuró el trabajo para atender las tareas prioritarias a pesar de que los equipos estaban integrados por pocas personas.

La adaptación de los métodos pedagógicos a la cultura tomó especial relevancia en esta etapa, lo cual fortaleció la formación en todas las áreas de la Misión. En especial se fortaleció la estructura del diaconado permanente indígena mediante cursos al diácono y su esposa y a las parejas de Principales, quienes son los acompañantes de ellos. Por esta razón el currículo de la formación de los diáconos fue tomando mayor especificidad y especialización.

En 1992 se inicia el Centro de Derecho Indígena A.C. (CEDIAC). Este centro atiende las demandas sociales, económicas y políticas de la región.

Sexta etapa (1994 – 2000): Inicia en esta etapa el levantamiento por la Dignidad Indígena del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Como parte del ataque continuo a las comunidades, a la diócesis y a las organizaciones sociales a través de los grupos paramilitares se vivió en la región durante varios años el control político y económico ejercido por los Chinchulines (Grupo violento paramilitar). Como resultado de las denuncias que hizo la Misión sobre las violaciones que este grupo paramilitar cometía en contra de la población, el cinco de mayo de 1996, el poblado de Bachajón y la Misión fueron agredidos con la quema de casa y asesinatos. En este período aumentó la toma masiva de tierras,

desde la Misión se dio seguimiento al proceso de regularización de tierras recuperadas a través del Centro de Derechos Indígenas A.C.

La Misión promovió los diálogos de paz entre el EZLN y el gobierno Federal, que tuvieron como resultado “Los acuerdos de San Andrés”. Unió su trabajo al esfuerzo de muchos otros por estructurar el Congreso Nacional Indígena. Desde el diálogo y la no violencia, la Misión ha querido responder a la realidad, acompañando al pueblo tseltal en su proceso de autodeterminación (ALBOAN, 2006).

Séptima etapa (2000 – a la fecha): El escenario indígena en nuestro país y en el estado de Chiapas, plasma por un lado agriculturas de subsistencia y autoconsumo, donde la tierra progresivamente va dejando de producir lo suficiente para alimentar las familias y por otro lado, pequeños núcleos rurales que conservan las tradiciones y fuerte identidad cultural. Estos pueblos, comunidades y ejidos indígenas hasta hace poco se han visto reconocidos por instituciones oficiales.

Las demandas indígenas continúan sin solución, la carencia de bienes y servicios, de vivienda y de infraestructura, más exclusión económica, social, cultural y política a que son sometidos los pueblos indígenas, da lugar a una franca desventaja frente al resto de la población nacional y vuelve pertinentes acciones a partir de los sistemas normativos propios.

La situación de los pueblos indígenas a pesar de mostrar avances, mantiene un rezago que no ha sido atendido con suficiente voluntad política, ha pasado apenas una década con el reconocimiento de México como país pluricultural, medida que ha tenido muy pocas repercusiones prácticas y legislativas a nivel local y estatal.

Ante éste escenario, la Misión se plantea el problema de cómo poder ofrecer un servicio integral y que responda a las amenazas globalizantes que están en completa oposición al ser de las comunidades y de los pueblos indígenas (ALBOAN, 2006). En la búsqueda de la solución, se parte de todas las experiencias de servicio que se han dado en el *caminar* de 50 años de experiencia y que han madurado un proyecto, cada vez más definido de educación integral.

1.3.2. Proyecto educativo de la Misión de Bachajón

Desde la llegada de los misioneros a Bachajón, han tenido en mente un objetivo claro: *“Ofrecer un servicio integral que responda a la realidad de las comunidades y de los pueblos indígenas a los que acompañan en su caminar”* (ALBOAN, 2006). Estos servicios se pueden englobar en dimensiones que, aquí se distinguen para su enunciado, pero en la realidad van unidos en las prácticas cotidianas, tales son: La evangelización, la celebración, y la educación.

La evangelización consiste en el anuncio del mensaje del evangelio como testimonio de fe, es de carácter religioso y se presenta como una invitación, no como imposición o condición de pertenencia a la comunidad (Crispín, 2010). La celebración consiste en la organización de las ceremonias religiosas de tipo sacramental, en los lugares y tiempos programados según un calendario establecido por la Iglesia católica universal, lo que comúnmente se llama “culto”. Por educación se entiende “el acompañamiento en la comprensión y aprendizaje de los acontecimientos cotidianos a la luz de la reflexión comunitaria” (Crispín, 2010).

En este trabajo se aborda la última dimensión, la educación, dejando de lado las otras dos, a sabiendas de que forman un todo articulado como propuesta educativa. En ocasiones se recurre a ellas para entender el sentido de una acción, pero se centra la atención en el aspecto educativo.

De una manera implícita siempre estuvo presente un proyecto educativo en la mente de los misioneros, como herencia de la institución de donde provienen, la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, (Comúnmente jesuitas). Últimamente, (2010) se ha hecho explícito y se ha publicado en un libro titulado *“Huellas de un caminar. Misión Jesuita de Bachajón”* Este libro es el resultado del proyecto de investigación: *“Sistematización de la práctica: educación, interculturalidad y organización popular tseltal”*, que articuló el trabajo de un equipo interdisciplinario de académicos y académicas de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, con el de los jesuitas de la Misión de Bachajón y el de un

grupo de hombres y mujeres tseltales de distintas edades y niveles de escolaridad, provenientes de las comunidades de la región de Chilón, Chiapas (Crispín, 2010).

En el libro se exponen las investigaciones sobre el proyecto educativo de la Misión de Bachajón, sobre la formación que llevan a cabo los procesos sistematizados, sobre los saberes tseltales, y una propuesta de diplomado en sistematización de la práctica con enfoque intercultural, elaborada a partir de la experiencia de este proyecto de investigación; y, finalmente, los procesos de diálogo e intercambio entre dos universos culturales distintos, el de los tseltales y el de los académicos involucrados, a través de los espacios presenciales de formación y del acompañamiento a distancia a través del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC).

En el capítulo XI, del mismo libro, donde se aborda el proyecto educativo de la Misión, no parece haber una conceptualización sistemática y formal del mismo. A juicio de Crispín, (2010), y del equipo que redactó este capítulo, éste capítulo busca realizar un esbozo de la conceptualización y reflexión en torno al proyecto educativo que tiene ya varios años llevándose a cabo en más de un centenar de comunidades indígenas vinculadas con la Misión de Bachajón, esperando que este análisis pueda nutrir el trabajo de futuras investigaciones relacionadas con el tema (Crispín, 2010: 305). Por ello, inicia con un apartado que trata sobre la educación como la principal estrategia de acción en el trabajo que lleva a cabo la Misión de Bachajón, en las comunidades de la zona.

El proyecto educativo de la Misión, se ha caracterizado por tomar como punto de partida el conocimiento y la valoración de la cultura tselta, y por poner en diálogo sus saberes con los de otros universos culturales distintos al tselta, a través de un enriquecimiento mutuo.

El marco teórico en el que se ubica el Proyecto educativo es la interculturalidad. Según Maurer (1984), el término interculturalidad se podría traducir en tselta como *Cha'chahp talel k'ahyinel te yomol ya x'ayinik ta skuxlejal sok talel k'axel ya snopbey sbahik* (el convivir de dos culturas, y aprender una de otra). No obstante, cabe señalar que, además de abordar la perspectiva cultural de las interacciones entre unos y otros, la interculturalidad es un concepto normativo

que sí hace referencia al tipo de relación deseable en términos de justicia, equidad, simetría, respeto y solidaridad, no sólo entre distintos grupos culturales, sino entre los seres humanos que los constituyen. Es un modelo de relación al interior de sociedades culturalmente diversas.

“Entendemos la interculturalidad como la posibilidad de establecer relaciones entre personas de distintas culturas a partir de sus propias identidades, partiendo del diálogo en condiciones de igualdad. Lo que se busca es reconocer los prejuicios y prácticas discriminatorias para trascenderlas y dejarse enriquecer por el contacto con el otro” (Maurer, citado por Crispín, 2010: 329).

La interculturalidad hace referencia a un tipo específico de relación entre grupos culturales distintos, que trasciende el mero co-habitar hacia una convivencia en la que los diferentes individuos y colectivos se relacionan concibiéndose como iguales ontológicamente, aunque diferentes culturalmente. Es un modo de ser, al interior de un contexto multicultural, en el que las diferencias no instauran márgenes, sino posibilidades de ser con otros y donde las relaciones no se dan en términos de dominación-subordinación, sino que se generan espacios de interacción, en medio de los cuales las distintas culturas pueden relacionarse a partir de lo que tienen en común y enriquecerse a través de la negociación de códigos culturales diversos (Crispín, 2010).

La formulación del Proyecto educativo se hace en diversos apartados que van señalando los núcleos procesuales que configuran el perfil deseado en los destinatarios de la Misión. Así, en el primer apartado se habla de la naturaleza y fuentes de conocimiento, en el segundo apartado sobre los objetivos de la formación y sobre la integralidad, como un elemento fundamental que guía y da sentido a los procesos educativos que se llevan a cabo, posteriormente del método y de los actores que participan en el proyecto educativo, para terminar con algunas reflexiones acerca del futuro y los retos que enfrenta la formación, en el contexto al que ahora deben responder las comunidades tseltales.

En el dialogo de este tema en una de las entrevistas con el Pbro. Maurer, comentó que el proyecto educativo que se ha venido configurando a través de la colaboración entre los hombres y las mujeres tseltales de la zona de la Misión de Bachajón ha sido un fenómeno determinante para el desarrollo de las

comunidades. Partir de la estructura y cargos propios de las comunidades tseltales y la incorporación de técnicas y saberes provenientes de otros universos culturales, para configurar distintos procesos formativos, ha sido un acierto que ha tenido frutos importantes para mejorar la calidad de vida de los habitantes de la zona. Sin embargo, la situación del contexto actual de la región ha ido cambiando drásticamente, tanto a nivel socioeconómico como político, cultural y ambiental, lo que presenta grandes retos para que este proyecto educativo pueda seguir respondiendo a las necesidades de toda la población (Entrevista con el Pbro. Maurer abril 4, Bachajón).

El proyecto educativo, aún cuando su expresión escrita no está formalmente sistematizada como tal, presenta una opción diferente a las opciones autonómicas que rechazan toda influencia del Sistema Educativo Nacional y, por supuesto diferente, también, al Modelo Educativo Nacional, tanto el general, como el de la educación indígena. Es a tal grado relevante el proyecto que es digno de ser investigado a profundidad.

Como resumen de este primer capítulo se puede mencionar lo siguiente:

- Se ha hecho una descripción del espacio geográfico del territorio donde se extiende la Misión, buscando su relación con los problemas educativos del lugar.
- Se ha demarcado la Región de estudio, a partir de un debate sobre la validez de un discurso más allá de los problemas epistemológicos y de paradigmas científicos rígidos.
- Se ha buscado en las aspiraciones transdisciplinarias de los Estudios Regionales una visión conjunta del objeto de estudio, destacando los elementos que atraviesan como ejes de comprensión la realidad señalada y demarcada por la región de estudio.
- Se han analizado autores que van marcando la pauta para distinguir el criterio de Región en la realización y presentación de estudios hechos bajo este criterio.

- Finalmente, se presentó la Misión de Bachajón como Región Plan (Palacios 1983) en términos generales, como la delimitación en el tiempo y en el espacio donde se desarrollan los procesos educativos promovidos por la Misión de Bachajón.

La tarea siguiente será analizar esta realidad a la luz de una teoría que nos permita percibirla con un sentido propio, una teoría que nos permita orientar los hechos con base en una visión holística de la historia. Que nos permita percibir la concordancia o discordancia de las tendencias educativas en un ambiente intercultural. Tal visión la podemos encontrar en las teorías de la modernidad como sustento teórico del modelo educativo nacional. Este será el propósito del segundo capítulo.

CAPÍTULO II MODERNIDAD Y MODELO EDUCATIVO NACIONAL

En este capítulo se hace una revisión del sistema educativo mexicano y su constitución, destacando la idea de modernidad como el eje de su articulación. Se inicia con el análisis de las cuatro ideas fundamentales de la modernidad, considerando el modo como afectan o son asumidas en el sistema educativo nacional, posteriormente se examinan cinco acontecimientos históricos que tuvieron una relación muy estrecha con las ideas de la modernidad y que generaron cambios importantes a nivel mundial, en torno a una visión subjetivista de la realidad, en un tercer momento se constata el alcance de la modernidad en el tiempo actual, cómo ha evolucionado, qué características presenta y cuál es su impacto a nivel mundial.

Finalmente, se hace un análisis de cómo se presenta la modernización educativa en México, cómo se han asimilado las ideas y qué tipo de hombre se prevé como resultado del sistema educativo nacional.

2.1. Ideas de la modernidad

La filosofía moderna cambió radicalmente, el contenido central de la reflexión filosófica dejó de ser Dios y el cosmos para centrarse en el hombre. En lugar de partir del objeto, de las cosas, del mundo o de lo exterior, se parte del sujeto, de un sujeto que es capaz de conocer y de dar razón de su conocimiento (Düsing, 2002).

El cambio no se dio de la noche a la mañana, se pueden señalar en la historia ciertas ideas que anteceden y dan sentido a los contrastes más dramáticos de la historia. De estos conceptos hay cuatro que parecen tener una relación más directa con el fenómeno conocido como modernidad: subjetividad, antropocentrismo, idealismo, positivismo; son cuatro antecedentes que afectan la comprensión de la modernidad y que ya en la práctica serán interpretados de modo diferente por algunos sectores de la sociedad.

A continuación se enuncian los cuatro antecedentes, buscando la relación con la transformación posterior, el interés por hablar de ellos en esta tesis es porque se reflejarán luego en la explicación del fundamento del modelo educativo nacional como un sistema de educación liberal o neoliberal para toda la república mexicana, que se quiere comparar con las experiencias educativas que se llevan en la Misión de Bachajón.

a) Subjetividad y modernidad

La primera idea proviene de Descartes, *la subjetividad*. Para Descartes el mundo posee una estructura racional que coincidía con la del pensamiento humano, mediante la razón matemática. Este principio crítico de las ideas claras y distintas prepara el advenimiento de la razón, principio fundamental del iluminismo, que estará basado en el subjetivismo del *ego cogito* (yo pienso).²³

²³ Se ha tocado este tema ya antes, al hablar de Fundamentos epistemológicos de los Estudios Regionales en el capítulo I, ahora se retoma para ponerla bajo la comprensión de la modernidad.

En el subjetivismo, entendido como la facultad que posee el hombre para razonar y ser él quien pueda dar razón de sus pensamientos e ideas, es una característica importante porque ahora es el sujeto quien determina o piensa las cosas y no las cosas quienes determinan al sujeto.

Descartes da prioridad al sujeto frente al objeto, a lo interior frente a lo exterior, a la conciencia frente al ser, a la inmanencia frente a la trascendencia (Arenas, 2002).

De este modo Descartes, inicia un movimiento que crecerá hasta cambiar la percepción de la realidad. Al poner como punto de partida al sujeto, dará lugar a la idea de privilegiar lo individual, a la afirmación de lo individual frente a lo comunitario, hasta llegar al individualismo²⁴, entendido como base de la libertad individual (Revueltas, 2006).

En la modernidad, comenta Sousa (1999), la sociedad no es ya una comunidad de metas y fines colectivamente compartidos, sino un agregado de individuos atomizados y narcisísticamente orientados hacia una infinita gratificación de los propios deseos e intereses.

Es posible observar cómo afecta el concepto de subjetividad en la modernización del sistema educativo nacional, diluyendo la importancia del sentido de comunidad y aumentando el aprecio por el aprovechamiento individual.

A juicio de un grupo de docentes de la Universidad Autónoma de México²⁵, las reformas que se han implantado en el Sistema Educativo Nacional a partir de la década de los ochenta, han difuminado algunos de los principios que amalgamaron la gestación del artículo tercero constitucional, debido a la influencia del pragmatismo internacional predominante, basado en la orientación al mercado, el individualismo, la competitividad y un eficientismo económico sin visión social,

²⁴ El concepto de individualismo, tiene una comprensión complicada, aquí se usa como referencia a un principio que define la modernidad, desde la ciencia económica. Para una profundización en este mismo sentido se puede ver Barcellona, Pietro 1996a.

²⁵ En la edición en línea, se presentan una serie de documentos que constituyen en su conjunto una propuesta de reforma del Sistema Educativo Nacional. El libro busca aportar razones, elementos de análisis, ejemplos de otros países, objetivos, metas y acciones para emprender la urgente transformación de la educación mexicana. Ver Narro, 2012.

que se han asentado en la lógica de operación del sistema educativo nacional (Narro, 2012).

En la orientación educativa actual los procesos educativos se han volcado hacia la formación de competencias y habilidades de cara al espacio laboral, pero también a enfatizar la acumulación de bienes materiales y al consumo como indicadores de éxito profesional (Narro, 2012).

Naturalmente, no todos consideran el subjetivismo y el individualismo como erróneo y nocivo a la sociedad, hay pensadores individualistas²⁶ que se han preocupado por mostrar como el hombre, a partir de ideas *subjetivistas e individualistas*, puede ser estimulado por decisión propia a contribuir en todo lo posible para satisfacer las necesidades de los demás. Ellos descubrieron que el sistema de propiedad privada daba dichos estímulos en un mayor grado de lo que hasta ese momento se había supuesto, preveían además, que mediante instituciones bien construidas, se podían concebir reglas y principios que reconciliarían los intereses en conflicto sin dar poder a ningún grupo en especial o hacer prevalecer sus intereses e ideas sobre los demás (Hayek, 1946).

La postura individualista encuentra un lugar “privilegiado” en economía, pues reconoce y legitima la propiedad privada, aboga por un sistema competitivo de libre comercio que, en último término, el ideal del interés social se sirve mejor si cada individuo persigue su interés individual (Smith, 1776).

En el lenguaje común es frecuente considerar el individualismo como sinónimo de egoísmo perverso u oposición a posturas de grupo, en esta tesis, no interesa hacer juicios de valor moral ni establecer principios éticos, aquí se habla de posturas en un marco teórico útil para comprender el modelo educativo nacional, el cual se compara con la experiencia educativa de la Misión de Bachajón, no para establecer jerarquías, sino para distinguir diversidades.

²⁶ Pensadores como Murray Rothbard, (1972) *La ética de la libertad*. Isaiah Berlin, (1969) *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Ayn Rand, (1957) *La rebelión de Atlas*. Friedrich August von Hayek, (1944) *Camino de servidumbre*. Y otros, quienes desde diferentes disciplinas, han tomado como fundamento de sus teorías una visión individualista en la que coinciden en la afirmación de que el *interés propio* es el resorte principal de la naturaleza humana.

b) Antropocentrismo racional-radical

El interés por el acercamiento a la idea del antropocentrismo, al igual que en el tema de subjetividad, es comprender la forma en que el modelo educativo nacional asimila y manifiesta los contenidos de este concepto y sus consecuencias en la educación.

Kant continuará sin salirse de la subjetividad pero, con un nuevo enfoque hacia la auto reflexión crítica y el antropocentrismo racional-radical. El filósofo desarrolla un método lógico para la aproximación al conocimiento (Rehch 2010).

Ortega y Gasset (citado por Ferrari 2010) ve en Kant contenidas las claves de la época moderna: sus virtudes y sus limitaciones. A juicio de Ortega y Gasset (1983), con Kant, el pensamiento europeo da un giro radical y se coloca frente al pasado en audaz paradoja, el problema que él entrevió, representa la altura cenital del idealismo, en el que el hombre (el *petit Dieu* o pequeño Dios de Leibniz) se erige como legislador de la naturaleza. Ya no es el entendimiento quien debe regirse por el objeto; sino el objeto por el entendimiento.

El racionalismo no es una actitud contemplativa, sino imperativa: “Pensar no es ver, sino legislar, mandar” (Ortega y Gasset 1983). El subjetivismo de Kant supone que lo primero que el sujeto halla en el mundo es a sí mismo.

Lo que Ortega y Gasset (1983) considera el gran descubrimiento de Kant es que la experiencia no son sólo datos transmitidos por los sentidos, sino el producto de dos factores: el dato sensible tiene que ser organizado en un sistema de ordenación a priori del sujeto. La experiencia física es un compuesto de observación y geometría, que elabora la razón pura, es la facultad casi divina capaz de revelar la esencia de las cosas (Ortega y Gasset, 1983). A partir de esta idea se llega a una confianza ilimitada de la capacidad del hombre de conocer la realidad a través del conocimiento racional y científico.

En los objetivos educativos plasmados en el artículo 3° de la Constitución, se puede ver la orientación hacia el progreso científico y el fomento al mejoramiento de la convivencia humana, a través del desarrollo de los ideales de fraternidad e igualdad de los hombres (Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INEE, 2013), ideas que llevan implícito el contexto humanista y que pueden degenerar en un antropocentrismo miope, que haga pensar que el hombre (racional) es la medida de todas las cosas.

En el proceso de modernización, el antropocentrismo puede llegar a tener el sentido de "cosmocentrismo" antiguo o del "teocentrismo" medieval, tan radical como lo fueron en su tiempo estas posturas ideológicas. La radicalización de la racionalidad antropocéntrica lleva a nuevas trascendentalizaciones ilegítimas, si en nombre de la racionalidad del "yo" se niega cualquier otra alternativa de racionalidad, al considerarla errónea o irracional. En nombre de la razón universal y del antropocentrismo se legitima, también, la explotación de la naturaleza, considerada como inferior y al servicio del hombre (Acosta, 1997).

Finalmente, en nombre de la humanidad entendida como centro y medida de todo, se procede a la negación de cualquier otra expresión de vida humana que no se asimile al modelo racional o que presente sospechas de primitivismo o inhumanidad, justificando procesos de eliminación o asimilación de alternativas al único modelo válido, el racional europeo-occidental (Acosta, 1997).

c) Idealismo y modernidad

Más adelante, Hegel ve caracterizada la Edad Moderna por un modo de relación del sujeto consigo mismo:

"El principio del mundo reciente es, en general, la libertad de la subjetividad, el que puedan desarrollarse, el que se reconozca su derecho a todos los aspectos esenciales que están presentes en la totalidad espiritual" (Hegel Tomo VII: 439).

Habermas, (1989) comenta que cuando Hegel caracteriza la fisonomía de la Edad Moderna, explica la "subjetividad" por la "libertad" y la "reflexión". Según el autor, en este contexto la expresión *subjetividad* comporta cuatro connotaciones:

- Individualismo: en el mundo moderno la peculiaridad infinitamente particular puede hacer valer sus pretensiones.

- Derecho de crítica: el principio del mundo moderno exige que aquello que cada cual ha de reconocer se le muestre como justificado.
- Autonomía de la acción: pertenece al mundo moderno el que queramos salir fiadores de aquello que hacemos.
- Finalmente la propia filosofía idealista: Hegel considera como obra de la Edad Moderna el que la filosofía aprehenda la idea que se sabe a sí misma.

Resulta clara la relación que hace Habermas en estas cuatro connotaciones si se recuerda el valor que Hegel le daba a la *idea* como principio de orden y distinción, considerando el mundo como manifestación y desarrollo de la *idea* misma, hasta llegar a su afirmación: “*lo real es racional*” (Amerio, 1954). Hegel equipara lo racional con lo real, se puede invertir su afirmación sin perder el sentido: “*lo racional es real*” y esto justifica el dominio del *yo*, origen de la racionalidad, sobre el mundo y las cosas.

En el proceso de modernización estas ideas y las de libertad que de aquí nacieron (Amerio, 1954), tomarán cuerpo en el liberalismo y neoliberalismo que se desarrolló en diferentes campos. En el campo de la educación se manifiesta a través de políticas modernizadoras tendientes hacia la privatización, la descentralización, la reducción del presupuesto público para la educación, la modificación del curriculum al servicio del mercado, la evaluación de la función del desempeño docente tanto en el medio rural como en el urbano (Ramírez, 2006).

La educación basada en competencias, tiene que ver con que el mundo empresarial, privilegia una educación pragmática, con fundamento en una visión instrumental al servicio de la empresa y el capital, pero al mismo tiempo, preconiza la prioridad del sujeto en la transformación de los recursos naturales en nombre de su libertad ante los obstáculos (naturales) que se le presentan y por su autonomía de la acción respecto a la naturaleza.

Es importante la manera de entender el derecho y la moral por parte de Hegel. Habermas, (1989) lo descubre en el resumen que hace Hegel en el párrafo 124 de su Filosofía del Derecho:

“El derecho de la libertad subjetiva constituye el punto de inflexión y el punto central en la diferencia entre la Antigüedad y la época moderna. Este derecho quedó expresado en su infinitud en el Cristianismo y se ha convertido en principio real y general de una nueva forma del mundo” (Hegel Tomo VII: 233, citado por Habermas 1989).

De esta manera el idealismo ejerce su influencia a través de la modernización imponiendo sistemas educativos coherentes a las exigencias de subjetividad, libertad y racionalidad en todos los países que van entrando, voluntaria o involuntariamente a la modernización.

d) Positivismo y modernidad

El positivismo reduce lo real a lo que se puede conocer por la experiencia, se niega todo tipo de interpretación de origen dogmático, ya sea mítico, religioso o teológico o de origen metafísico. Acepta sólo el carácter racional e invariable de las leyes que regulan la naturaleza y la sociedad, la ciencia se organiza a partir de los datos concretos que son: la existencia histórica del hombre y la estructura material de la naturaleza (Amerio, 1954). Las esencias del idealismo dejan de ser lo real. Lo real es sólo lo concreto que se da en la experiencia.

Se ha hablado ya en el capítulo primero, del pensamiento de Comte, de cómo se encuadra, su teoría dentro del positivismo, corriente que dominó en Europa aproximadamente desde mediados del Siglo XIX hasta casi el inicio de la Primera Guerra Mundial. El siglo XIX es el siglo de consolidación del capitalismo europeo, que se logra gracias a la expansión colonial de Europa hacia Asia y África.

No se puede establecer una relación de causalidad entre la difusión del positivismo y las transformaciones que el desarrollo industrial hizo en el sistema productivo y comercial en Europa, pero sin lugar a dudas, la correlación entre este tipo de filosofía y lo que sucedía en el mundo de este tiempo contribuyó a la legitimación de la idea de un progreso económico y social muy notorio, producto del desarrollo de la ciencia aplicada a la industria, el libre mercado y la educación (Fogar, 2013).

El interés de Comte era construir una nueva ciencia positiva de la sociedad para guiar la industria y el Estado a la obtención de los mismos beneficios que las ciencias (física, mecánica, astronomía, química) proporcionaron a la humanidad.

Fogar (2013) advierte que el avance científico y tecnológico que impulsaba el capitalismo industrial tenía como contrapartida, profundas heridas sociales provocadas por el mismo sistema económico; sobre todo, la explotación del proletariado industrial, nuevo sujeto social que vivía hacinado en las nuevas ciudades industriales y sufría el incremento de la mortalidad infantil, las hambrunas, y todo tipo de enfermedades ligadas al trabajo industrial.

Para 1830 en Francia e Inglaterra, continúa Fogar (2013), el promedio de vida no superaba los 40 años, sin embargo, para Comte, estos males constituían problemas menores comparados con los beneficios que trajo consigo la ciencia aplicada al desarrollo industrial. Más aún, los consideraba fenómenos transitorios, que desaparecerían gracias al aumento de la riqueza y el desarrollo del conocimiento (Fogar 2013). Es claro que Comte conocía las condiciones de vida de la mayoría de la población, pero no las cuestionaba, pues consideraba que la *sociedad moderna* estaba encaminándose hacia el “*progreso*”. En este sentido, el positivismo es legitimador del sistema capitalista.

Con el positivismo Comte pretende conducir a la sociedad hacia la consolidación del nuevo orden social y moral, que se gestaba sobre la base de la explotación del hombre. De aquí su interés por encontrar leyes tendientes a lograr que cada sujeto mantenga el lugar que ocupa en el sistema social de clases. (Fogar 2013).

En México, Gabino Barreda dio un gran aporte al sistema educativo mexicano al adaptar las ideas positivistas al sistema pedagógico que sentaría las bases en el futuro sobre un modelo de educación que aún hoy se puede percibir, sobre todo como respeto a un orden establecido y como orientación de las asignaturas relacionadas con la ciencia y la tecnología.

En resumen, se puede decir que las cuatro ideas o conceptos de que se habla en este apartado, van a marcar las características de la modernidad que se extenderá a nivel mundial, transformando y asimilando todo a su paso. De por sí,

ninguna de las cuatro son intrínsecamente buenas ni malas, serán las consecuencias de la aplicación al mundo real lo que implique la bondad o perversidad de estas aplicaciones. Será la *modernización* la que mostrará las consecuencias buenas o malas y la que favorecerá a unos y desprotegerá a otros, dependiendo del modo como son aplicados estos principios en la sociedad donde se encarnan.

La confrontación de la modernidad con el proyecto educativo de la Misión de Bachajón seguirá un proceso muy diverso al que presenta el modelo educativo nacional, este proceso será abordado en el capítulo IV de esta tesis.

2.2. Los acontecimientos clave de los cambios de la sociedad moderna (Siglos XVI – XXI)

Los acontecimientos clave²⁷ para entender la implantación del nuevo orden y que interesa señalar en esta tesis, por el cambio de pensamiento que presuponen son: la reforma protestante Siglo XVI, la ilustración Siglo XVII, la revolución industrial Siglo XVIII, la revolución americana 1776, la revolución francesa 1789.

- La reforma protestante Siglo XVI

El protestantismo afirma la dominación de un sujeto que reclama la capacidad de atenerse a sus propias intelecciones, incluso a veces contra la fe en la autoridad y contra la tradición (Habermas, 1989). A partir de este principio, Martín Lutero podrá afirmar que fuera del momento de la consagración, la hostia

²⁷ López (2010) señala la fecha de inicio como más aceptada de la modernidad, la toma de Constantinopla y caída definitiva de todo vestigio de la antigüedad (1453). Esto coincidente en el tiempo con la invención de la imprenta y el desarrollo del Humanismo y el Renacimiento, procesos a los que contribuyó por la llegada a Italia de exiliados bizantinos y textos clásicos griegos. Tradicionalmente también se usa el Descubrimiento de América (1492) porque está considerado como uno de los hitos más significativos de la historia de la Humanidad, el inicio de la globalización y en su época una completa revolución, similar a como la llegada del hombre a la Luna inauguró la era espacial.

sólo puede considerarse ya como masa de harina y las reliquias sólo como huesos.

Aparte de eso, frente al derecho históricamente existente, la proclamación de los derechos del hombre y el código de Napoleón han hecho valer el principio de la libertad como fundamento sustancial del Estado:

“Se considera el derecho y la eticidad como algo fundado sobre el suelo presente de la voluntad del hombre, pues antes sólo se imponían externamente como mandato de Dios, o sólo estaban escritos en el Antiguo y Nuevo Testamento, o en forma de derechos especiales en viejos pergaminos, es decir, como privilegios, o sólo estaban presentes en los tratados” (Hegel, citado por Habermas, 1989: 29).

El principio de la subjetividad determina además las manifestaciones de la cultura moderna. Así ocurre ante todo en el caso de la ciencia objetivante, que desencanta la naturaleza al tiempo que libera al sujeto cognoscente: “Así, se contradijeron todos los milagros; pues la naturaleza es ahora un sistema de leyes familiares y conocidas; el hombre se siente en su casa en ellas, y sólo considera válido aquello en que se siente en su casa. *“El hombre se libera mediante el conocimiento de la naturaleza”* (Hegel, citado por Habermas, 1989: 30).

Los conceptos morales de la Edad Moderna tienen como eje la libertad subjetiva de los individuos. A juicio de Habermas, (1989), se fundan, por una parte, en el derecho del individuo a inteligir la validez de aquello que debe hacer; por otra, en la exigencia de que cada uno sólo puede perseguir los objetivos de su bienestar particular en consonancia con el bienestar de todos los otros. La voluntad subjetiva cobra autonomía bajo leyes generales.

En la modernidad la vida religiosa, el Estado y la sociedad, así como la ciencia, la moral y el arte, se tornan en otras tantas encarnaciones del principio de la subjetividad, por eso la reforma de Lutero fue apoyada y tuvo una gran difusión (Habermas, 1989: 45). El mundo estaba en crisis y necesitaba cambios que dieran cabida a las nuevas ideas, sembradas por el renacimiento, el humanismo y el iluminismo, expresiones de esa *vuelta antropológica* que caracterizó la Europa occidental del siglo XVI.

En el contexto de la educación, la reforma protestante, aparte de hacer presente la inquietud de la necesidad del cambio, tuvo consecuencias directas en la educación en una doble dirección: quienes promovieron la reforma, tomaron la educación escolarizada e infantil como una estrategia eficaz para sembrar actitudes de preferencia por las reformas y, a la vez, promover la instrucción de los fieles en la nueva fe, mientras de la otra parte, la contrarreforma, o la Iglesia católica que se defiende de la amenaza protestante, implementa a su vez, las instituciones educativas en prevención de los cambios promovidos por la reforma protestante. Así, las escuelas resultan un motivo de división en una sociedad en conflicto con problemas que van más allá de creencias religiosas y que van a influir en cambios radicales en la Europa del siglo XVI.

Entre los grupos que favorecieron la reforma protestante estuvo la burguesía, que se oponía al dominio del papado y que apoyaba el sentido de individualidad, libertad y progreso de los protestantes. Hubo también, un notable apoyo de los príncipes que buscaban autonomía, y de muchos “librepensadores” que buscaban el fundamento teórico de los cambios del momento.

Pese a los esfuerzos de los protestantes por llegar a los estamentos inferiores de la sociedad, a los más pobres, no lograron convencer a la población de abandonar las supersticiones, el misticismo y un conjunto de creencias mundanas ancestrales, pero propiciaron que grupos de religiosos, en nombre de la contrarreforma, se acercaran a ellos de forma más sistemática, logrando mejores resultados con las escuelas confesionales (Martínez, M. A., 2010).

Así, surgieron instituciones como los Jesuitas, Hermanos de La Salle, Ursulinas, Oratorianos, etc. que, habiendo iniciado con la intención de combatir la reforma, se comprometieron permanentemente a la educación de las clases populares.

Entre los cambios más significativos para la historia, promovidos por el protestantismo están: la secularización de la institución educativa, la educación popular y la separación de Iglesia y Estado (Martínez, M. A., 2010).

- La ilustración Siglo XVII

A finales del siglo XVII empiezan a aparecer pensadores convencidos de que a partir del pensamiento racional se podía combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía. Nace la esperanza de construir un mundo mejor²⁸.

La esperanza toma forma en el siglo XVIII, conocido como “Siglo de las Luces” (Aramayo, 2001). Los pensadores estaban convencidos de poder acabar con las tinieblas del oscurantismo y entendieron que su misión consistía en alumbrar al género humano con la luz del pensamiento racional.

En este tiempo Kant escribe su *Crítica de la razón pura* (1781), donde expresa su convicción de que la razón será la única garantía de legitimación a través de las leyes eternas e inmutables que la razón posee (Aramayo, 2001). Y cuando define la ilustración en su opúsculo *¿Qué es Ilustración?* (Calvo, 2010) identifica el término con su propio quehacer como maestro de filosofía: pensar por sí mismo. La metáfora de la minoría de edad lo pone en claro.

“La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad. El mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro” (Kant, citado por Calvo, 2010: 1).

Siempre hay quienes prefieren seguir confortablemente instalados en una infancia intelectual y moral, sin tomarse nunca la molestia de asumir sus propias responsabilidades ni mucho menos pensar por cuenta propia, optando en todo momento por seguir pautas ajenas, siempre se puede encontrar alguien que quiera regular nuestra existencia: un médico que nos prescriba nuestra dieta, un

²⁸ Algunos autores consideran que el inicio de la ilustración es la paz de Westfalia, por haber asegurado a cada uno de los ciudadanos la libertad de elegir su credo, y haber considerado la libertad como parte de uno de los derechos fundamentales conquistados a través de luchas en Europa (Hellfeld 2009).

sacerdote que nos evite apelar a nuestra conciencia o un abogado que nos dicte las normas a seguir en cada momento.²⁹

El hombre debe aprender a emanciparse de toda tutela y alcanzar una madurez intelectual que suele rehuir por simple comodidad, en esto, más que en acumular conocimientos consiste la ilustración (Aramayo, 2001).

Junto con Kant hay más autores que amplían el concepto que subyace al hecho de la ilustración por ahora interesa tomarlo en cuenta como una idea base de la modernidad y como un acontecimiento clave para entender los cambios que la caracterizan.

- La revolución industrial Siglo XVIII

Se entiende por Revolución industrial, el cambio que se produce en la Historia Moderna de Europa por el cual se desencadena el paso desde una economía agraria y artesana a otra dominada por la industria y la mecanización es lo que se denomina ordinariamente como Revolución Industrial. Tuvo su origen en Gran Bretaña desde mediados del siglo XVIII (Garza, 2006).

Los principales rasgos de la Revolución Industrial habría que clasificarlos en tecnológicos, socioeconómicos y culturales.

Entre los cambios tecnológicos más significativos se pueden señalar: el uso de nuevos materiales como son el hierro y el acero; de nuevas fuentes de energía como el carbón y nuevas fuerzas motrices como la máquina de vapor. Se inventarán nuevas máquinas para hilar o para tejer (el telar mecánico) que permiten un enorme incremento de la producción con un mínimo gasto de energía humana. También deben destacarse las importantes mejoras de los transportes (trenes y barcos de vapor) y la creciente interacción entre la ciencia y la industria. Estos cambios tecnológicos supondrán un vertiginoso incremento del uso de recursos naturales y de la producción en masa de bienes manufacturados.

²⁹ Estas son las tres categorías de personas a las que Kant hace alusión, lo explica más tarde en su obra *El conflicto de las facultades* en 1798 (Aramayo, 2001).

Fuera del campo industrial se producirán también importantes cambios: mejoras en la agricultura que hará posible el suministro de alimentos para una creciente población urbana, declive de la tierra como principal fuente de riqueza con el creciente papel que irán tomando la industria y el comercio internacional.

Entre los cambios sociales y culturales son destacables el crecimiento de la población urbana, el desarrollo de la llamada clase obrera y sus movimientos de protesta (el movimiento obrero), el espectacular crecimiento de los conocimientos científicos y técnicos (Droz, 1976).

- La revolución americana 1776

Para reprimir a los "continentales", los británicos enviaron tropas de combate, en respuesta a ello se movilizaron las milicias de cada colonia, y las hostilidades comenzaron el 19 de abril de 1775 en la batalla de Lexington. Tras la batalla de Bunker Hill (17 de junio de 1775) las autoridades británicas consideraron ya imposible reconducir en conflicto con negociaciones y se emitió una "Proclamación de rebelión" el 23 de agosto de 1775 (Ruiz, P. A., 2011).

El desafío independentista era tan apremiante que el gobernador de la colonia de Virginia, además de proclamar la ley marcial, prometió la libertad a los esclavos que se unieran al ejército del rey (Proclamación Dunmore, 7 de noviembre de 1775). Aunque se estima que los "lealistas" comprendían entre el 15 y el 20% de la población, desde el inicio hasta el fin de la guerra los "patriotas" controlaron entre el 80 y el 90% del territorio; los británicos tan solo pudieron controlar unas pocas ciudades costeras durante un periodo de tiempo extenso.

El 4 de julio de 1776, los representantes de cada una de las trece colonias (Estados independientes de hecho) votaron unánimemente la Declaración de la Independencia que establecía los Estados Unidos como una confederación con un gobierno representativo seleccionado por las asambleas legislativas de cada Estado.

Los "continentales" se aliaron con el reino de Francia (Tratado de Alianza, 1778) y con el reino de España (Tratado de Aranjuez, 1779), lo que equilibró las

fuerzas entre los contendientes, tanto terrestres como navales. Los dos principales ejércitos británicos fueron vencidos por el Ejército Continental (George Washington) en Saratoga (octubre de 1777) y Yorktown (octubre de 1781), lo que significó de hecho la victoria militar de los Estados Unidos.

Lo que aparentemente fue un movimiento político independentista, tiene de base una serie de cambios que se van dando en diferentes niveles. Empieza por un grupo pequeño que luego se extiende a nivel sociedad, en este caso gente como Thomas Jefferson, Benjamín Franklin, John Adams o Thomas Paine, considerados hombres ilustrados, que poco a poco, fueron asimilados por la población.

En la revolución americana se va marcando ya una postura definitivamente democrática. La soberanía nacional se reconoce como residente en el pueblo (*We, the people* -"nosotros, el pueblo"), no el de cada Estado, sino el del conjunto que pretendía conseguir una "más perfecta unión", se confiaba la garantía de la libertad individual y de la personalidad de los Estados miembros en la separación de poderes entendida como un complejo equilibrio institucional cuyos puntos esenciales eran el federalismo, el presidencialismo, el bicameralismo y un sistema judicial basado en jueces independientes (Mora, J. M., 1968).

Los derechos civiles y políticos quedaron reconocidos tal como se concebían por los revolucionarios, como derechos naturales e inalienables proclamados desde la Declaración de Derechos de Virginia resumidos en la de Independencia en una lapidaria expresión de Jefferson: "*Life, liberty and the pursuit of happiness*" ("vida, libertad y búsqueda de la felicidad")³⁰.

La revolución americana propició nuevos conceptos de democracia y republicano que produjeron una agitación de la jerarquía social tradicional y crearon una nueva ética pública que conformó la esencia de los valores socio-

³⁰ Es notorio como ciertas ideas nacidas de la llamada "vuelta antropológica" van permeando en la sociedad y van transformando la vida cotidiana, institucionalizándose como derechos de la humanidad, así se puede ver en la declaración de independencia hecha por Jefferson: "Que todos los hombres son por naturaleza igualmente libres e independientes, y tienen ciertos derechos inherentes, de los cuales, cuando entran en un estado de sociedad, no pueden, por ningún pacto, privar o despojar a su posteridad; a saber, el goce de la vida y de la libertad, con los medios de adquirir y poseer la propiedad, y perseguir y obtener la felicidad y la seguridad" (Jefferson, 1776).

políticos estadounidenses, compartidos con un alto nivel de consenso y permanencia más allá de su cumplimiento en la realidad y que coinciden en gran medida con los valores burgueses identificados por la sociología del siglo XIX (Weber, 1969).

Entre ellos están el igualitarismo ante los orígenes sociales o igualdad de oportunidades, expresada en el “*all men are created equal*” (todos los hombres son creados iguales) de la Declaración de Independencia, el respeto a la libre competencia, la propiedad y la iniciativa privada, la responsabilidad individual y la ética del trabajo, la sujeción de los cargos públicos a un mandato temporal e institucionalmente limitado y a elección popular, la libertad de creencias y separación entre iglesias y Estado. Como puede verse, muchos de estos “valores” se van repetir con el mismo afán transformador, en la revolución francesa que para la época ya se iban perfilando en los intelectuales franceses.

- Revolución francesa 1789

A principios de 1789, Francia vivía según el Antiguo Régimen. La sociedad seguía siendo en esencia aristocrática, tenía como fundamentos el privilegio del nacimiento y la riqueza territorial. Pero esta estructura tradicional estaba ya minada por la evolución de la economía, que aumentaba la importancia de la riqueza mobiliaria y el poder de la burguesía. Por otra parte, el progreso del conocimiento positivo y el impulso conquistador de la filosofía de la Ilustración minaron los fundamentos ideológicos del orden establecido (Soboul, 1965).

El 11 de julio de 1789, el rey Luis XVI, actuando bajo la influencia de los nobles conservadores al igual que la de su hermano, el Conde D'Artois, despidió al ministro Necker y ordenó la reconstrucción del Ministerio de Finanzas. Gran parte del pueblo de París interpretó esta medida como un auto-golpe de la realeza, y se lanzó a la calle en abierta rebelión. Algunos de los militares se mantuvieron neutrales, pero otros se unieron al pueblo (Soboul, 1965).

El 14 de julio el pueblo de París respaldó en las calles a sus representantes y, ante el temor de que las tropas reales los detuvieran, asaltaron la fortaleza de la

Bastilla, símbolo del absolutismo monárquico, pero también punto estratégico del plan de represión de Luis XVI, pues sus cañones apuntaban a los barrios obreros. Tras cuatro horas de combate, los insurgentes tomaron la prisión, matando a su gobernador, el Marqués Bernard de Launay. Si bien sólo cuatro presos fueron liberados, la Bastilla se convirtió en un potente símbolo de todo lo que resultaba despreciable en el Antiguo Régimen. Retornando al Ayuntamiento, la multitud acusó al alcalde Jacques de Flesselles de traición, quien recibió un balazo que lo mató. Su cabeza fue cortada y exhibida en la ciudad clavada en una pica, naciendo desde entonces la costumbre de pasear en una pica las cabezas de los decapitados, lo que se volvió muy común durante la Revolución (Soboul, 1965).

De inmediato, la noche del 4 de agosto de 1789, mediante la Asamblea Constituyente, se suprimió por ley las servidumbres personales (abolición del feudalismo), los diezmos y las justicias señoriales, instaurando la igualdad ante el impuesto, ante penas y en el acceso a cargos públicos. En cuestión de horas, los nobles y el clero perdieron sus privilegios y la Iglesia católica pasó a depender del Estado hasta que la Tercera República sentenció la separación definitiva entre la Iglesia y el Estado (Soboul, 1965).

La revolución francesa es, quizá, el mejor ejemplo de llevar a los hechos las ideas de la modernidad, los tres principios por los que se justifica el sacrificio de muchos ciudadanos: *libertad, igualdad y fraternidad*, van a generar cambios radicales en el desarrollo de los siglos venideros. Conceptos como derechos humanos, derecho a la educación, intercambio económico, relaciones de poder, derecho a la información, democratización y justicia en las relaciones, libre asociación, contrato, etc., que son frutos de la evolución dentro de la modernidad.

Ya en el proceso de modernización, la libertad dará paso al liberalismo como ideología, al capitalismo económico como sistema y por último, al laicismo como espíritu (Habermas, 1989).

Seguramente hubo más acontecimientos que a lo largo y a lo ancho de la historia repitieron este proceso de liberación de estructuras que a través del tiempo y de la reflexión fueron superadas. Los cinco acontecimientos a los que se ha hecho referencia, son significativos porque van perfilando las características de

la modernidad, esta realidad que interesa analizar como un elemento importante en la comprensión de la realidad educativa que, de algún modo, es compartido a nivel mundial.

La reforma protestante Siglo XVI, la ilustración Siglo XVII, la revolución industrial Siglo XVIII, la revolución americana 1776, la revolución francesa 1789, son acontecimientos que van haciendo más palpable el cambio humanista que percibe la prioridad de la persona sobre las cosas, la prioridad del sujeto sobre el objeto. Por desgracia este ideal nacido del humanismo, no siempre alcanzó el resultado deseado, errando incluso en sus aplicaciones prácticas, liberando de una esclavitud para someterse a otras, confundiendo el valor del sujeto creador, con el egoísmo obtuso, reduciendo al mundo a una sola visión. La modernidad degenerada en la modernización (Habermas, 1989).

2.3. La modernidad en los siglos XX y XXI

El término *modernidad*, ha llegado a ser sinónimo de “puesta al día” de progreso, de estar a la moda, y por todo ello de ser aceptado o adquirir prestigio en la sociedad en que se vive, es empleado también, para designar a la nueva fase del capitalismo que se inicia alrededor de la década de los 20 y termina hacia la de los 80 período en el que se observan múltiples y rápidas transformaciones a nivel mundial (Revueltas, 1990).

- *Características de la modernidad*

Antes de señalar las características más significativas en el concepto de modernidad, conviene hacer una distinción en cuanto al término de modernidad. La modernidad, entendida como modernización, es decir en la aplicación situada en un tiempo y un lugar, ha adquirido otro sentido, sobre todo en el campo económico. A juicio de Lozano, A. (2007), se ha considerado al proceso modernizador como el paso de un momento de atraso a otro de adelanto, es necesario abandonar, romper y superar el momento de estaticidad para alcanzar

la modernidad dinámica, de una forma lineal y mecánica sin tomar en consideración condiciones históricas de las sociedades tradicionales y estáticas.

Se trata de romper con lo antiguo, olvidarse de él y no retomarlo en ningún otro momento, es decir, desaparecerlo por completo, de lo contrario se corre el riesgo de dejar de ser moderno. Un ejemplo de ello lo constituye el modelo generado en la sociedad norteamericana, cuyo confort y estilo de vida se ha generalizado, dando lugar a lo que se le puede llamar “*americanización de la sociedad*” (Lozano, 2007).

Entre las múltiples características de la modernidad quiero señalar algunas tomadas de Andrea Revueltas (1990), porque me parecen más reales y fáciles de comprender:

1. *“La primera característica se manifiesta en un desarrollo sin precedentes de la técnica y la ciencia, se suceden cambios rápidos y continuos en la transformación de objetos y aparatos de uso especializado y doméstico.*

2. *Se nota un remarcado énfasis en la planeación técnica o racional, que se manifiesta en la administración de empresas y mercadotecnia dentro del esquema neo capitalista.*

3. *La organización y sistematización, tanto de las actividades productivas como de la sociedad en general, son realizadas mediante la intervención del Estado y de los tecnócratas, y en consecuencia el Estado crece, asume nuevas y múltiples funciones, adquiere un papel preeminente y se manifiesta y actúa sobre todos los ámbitos de la realidad social.*

4. *Los tecnócratas de acuerdo con el Estado, invaden la vida privada de los ciudadanos. Hay una explotación del ciudadano organizada y programada, no sólo en el trabajo, sino a través de consumo dirigido y manipulado mediante la publicidad y la mercadotecnia. Hay un predominio de la apariencia sobre la realidad”* (Revueltas, 1990).

A juicio de Revueltas (1990), en la década de los 60 se vive un período de prosperidad y optimismo, se considera que gracias a la gestión racional llevada a cabo mediante la intervención del Estado pueden evitarse las crisis y el crecimiento será ilimitado. En el mismo lapso da comienzo una nueva revolución técnico-científica que repercute principalmente en el desarrollo de la informática y la telemática, se realizan innovaciones que se aplican a la gestión y a la producción, los procesos del trabajo se modifican y el sector terciario se incrementa.

Al mismo tiempo asciende al poder la tecnocracia, cuya competencia y saber tienden a fetichizarse. Lo cotidiano es organizado, sus necesidades se programan, se catalogan, se suscitan. Mediante los medios de comunicación, la prensa y la televisión, la publicidad dice a la gente cómo se debe vivir para "vivir bien", lo que se debe comprar y porqué, el modo de empleo del tiempo y del espacio. Esta vasta operación genera un empobrecimiento de la vida cotidiana y la alienación del individuo aumenta; a través del "consumo burocráticamente dirigido" los media; valiéndose de la imagen, lo cuantitativo, lo repetitivo, la puesta en espectáculo, terminan por crear necesidades artificiales que derivan en el consumismo.

Durante el mismo período las firmas transnacionales se consolidan y crecen, se vuelven poderes supranacionales y empiezan a ejercer presiones sobre el Estado-nación. La frontera de la soberanía del Estado-nación se vuelve porosa, tiende a disolverse en "lo mundial" (Revueltas, 1990: 9).

Según Lefebvre (1981), del hundimiento de los valores europeos la racionalidad, el humanismo liberal, la filosofía y el arte clásico, emergen tres "valores" que van a presidir la modernidad: la técnica, el trabajo y el lenguaje.

- *La técnica* irá cobrando poco a poco una existencia autónoma, tal como sucede con el dinero y la mercancía, desarrollándose como potencia a la vez positiva y negativa, que transforma lo real, pero también puede destruirlo.

- *El trabajo*, por su parte, rivalizará con la técnica pero se irá desvalorizando en la medida en que el progreso de esta última permite suplantarlo (mediante la robotización).

- *El lenguaje*, a su vez, como discurso, va a aportar valores de reemplazo y sustitución; el discurso, sin otro referencial que sí mismo, no tendrá valor por su verdad o por su nexos con una realidad externa sino por su coherencia; el discurso se fetichiza, mientras su sentido se pierde, transformándose en mera retórica (Lefebvre 1981).

- Modernización y mundialización

La aplicación de las ideas de la modernidad a la vida económica, convertidas ahora en modernización, presentan un carácter de necesidad: todos los países, quieran o no, entran en el esquema de desarrollo económico basado en el mercado libre y todas las exigencias del neoliberalismo. Cada vez es más marcada la diferencia entre países centrales y países de periferia. La nueva realidad se presenta como un sistema de alcance planetario, como una globalización totalmente interdependiente.

Los países del centro toman las decisiones fundamentales a través de estrategias que se ejercen sobre los de la periferia, a corto, mediano y largo plazo; estos últimos, constreñidos por la crisis, la deuda y la forzosa dependencia económica, deben tomar a éstas en cuenta para formular y ejecutar sus planes de gobierno (Revueltas, 1990).

Revueltas (1990), señala que la división entre centro (hegemónico) y periferia (subordinada) no se da solamente entre países, sino también entre regiones, clases y grupos sociales; es así como en el seno de los países centrales se observan regiones periféricas y regiones marginadas, lo mismo sucede en el espacio de las grandes ciudades y con ciertos grupos sociales abandonados a su suerte. En sentido inverso, en los países periféricos (subordinados) se advierten islotes de riqueza, poder y consumo análogos a los que se encuentran en los países centrales.

En la modernización actual se habla de un nuevo orden mundial cuyos centros de decisión se rodean de opacidad y secreto, de la planetarización del mundo de la mercancía que se impone aplastando y/o recuperando todo lo que se le resiste a través de un esquema organizativo de carácter general.

Según Revueltas (1990), lo mundial se caracteriza por su enorme complejidad, en la que interfieren y convergen flujos y corrientes de mercados de capitales, materias primas, energía, mano de obra, técnicas, productos terminados, obras de arte, símbolos, signos e información. Lo social es aplastado y se ve sometido a un orden y control interno que ejerce el Estado y en el que

puede existir un cierto margen de tolerancia respecto al comportamiento individual, a condición de que las relaciones de fuerza esenciales no se alteren.

2.4. La modernidad en la educación en México

Ningún país se ve libre de los cambios que marcan los momentos del proceso histórico de la sociedad mundial, para el caso de la educación habrá una estrecha relación entre los cambios socio-culturales y el aspecto axiológico de la educación. En esta investigación se ha considerado a la modernidad el eje del sistema educativo mexicano y por tanto el concepto que subyace al Proyecto Educativo Nacional.

Ya desde el siglo XVIII, aun cuando América Latina vive una fuerte dependencia de España y con ella una dependencia educativa de la Iglesia Católica, poco a poco se filtrarán también en México ideas del triunfo del racionalismo manifestadas como creencia en la evolución y el progreso (Revueltas, 1990). Se va gestando un nuevo orden en oposición al orden autoritario impuesto por la Iglesia y el Estado en el siglo XVII (Revueltas, 1990: 6).

La modernidad implica una *ruptura* con el régimen anterior en el que prevalecía el valor de uso en la economía, en los objetos de cambio. Las relaciones sociales eran personales, directas e inmediatas. En el capitalismo, característica importante de la modernidad, se cambia el valor de uso por el valor de cambio (valor mercantil) y la diversidad cultural por una “uniformización homogeneizante” (Revueltas, 1990: 3). La base de legitimidad socio-política se fundamenta en la *racionalidad*; el poder condensado en el Estado se vuelve impersonal y está definido por instituciones y constituciones. De lo concreto se pasa a lo abstracto; de lo transparente a lo opaco; de lo inmediato a lo mediato; de lo diferente y variado a lo homogéneo (Revueltas, 1990: 4).

La modernidad preconiza un proyecto universal que incluye la educación y en el que se habla de libertad, de igualdad entre los seres humanos sólo que esos seres humanos se reducirán en la realidad al proyecto e intereses de una sola clase social: la burguesía. ¿Qué tipo educación corresponde a una sociedad así?

¿Cuál es el modelo educativo adecuado a la modernidad actual? ¿Cómo se debe “modernizar” la educación?

Ornelas (1995), quien estudia el sistema educativo mexicano, afirma que la misión de la escuela es educar al pueblo, proporcionarles habilidades y destrezas no la reproducción del conocimiento, sino educarlo en sentido profundo de formar a una persona culta, apta para vivir en la sociedad y ser productiva. El artículo tercero de la constitución vigente, establece que la educación desarrolla armónicamente todas las facultades del ser humano, el amor la patria, y la solidaridad integral, el progreso científico, democracia nacional y laica, ajena a cualquier doctrina religiosa, acrecentará la cultura, contribuirá a la mejor convivencia de la especie y la familia, reproducirá ideales de fraternidad e igualdad de todos, la educación se encaminará hacia la lucha contra la ignorancia, fanatismo, prejuicios, privilegios de razas, religión, géneros o individuos.

Las reformas del artículo tercero de 1997, transcurrieron tres cuartos de siglo de la transformación profunda de México. El país pasó de una economía preponderantemente agrícola y para el autoconsumo, a una sociedad comercial con los Estados Unidos y Canadá, bloque económico alcanzable por vía de ferrocarril, y en la comunicación también por vía satélite.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), dado a conocer en 1992 estaba encaminado a eliminar las desigualdades geográficas y sociales, hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, integrar el proceso educativo al desarrollo económico, emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y reestructurar la organización del sistema (SEP 1992). En el fondo esta modernización refleja una dirección ubicada claramente en la idea de la “americanización”, la elección de los contenidos y los perfiles de desempeño privilegian el desarrollo de habilidades concretas para desempeñar tareas rutinarias, no van orientadas a la comprensión crítica del fundamento de estas habilidades o porqué el cultivo de ciertas destrezas. El acercamiento a la ciencia y la tecnología está marcadamente dirigido al desarrollo económico-comercial del país.

A manera de síntesis podemos decir que el proceso de la ilustración como modernidad transitó por dos espacios históricos a saber:

Un primer espacio como modernidad a partir de la razón ilustrada, donde se estructuran las relaciones y modo de vida del sujeto desde una perspectiva racional. Se conforma la cosmovisión que orienta la vida del sujeto a partir de una plena confianza en la razón como fundamento y motivación de la vida del ser humano. En este primer momento se encuentran las grandes promesas del programa de la Ilustración: la promesa sustentada por el desarrollo y progreso de las ciencias, de las artes, de la ética, de la política, y todo este proceso bajo un amplio sentido libertario, todo esto permitiría el desarrollo de las potencialidades humanas y la posibilidad de la felicidad de los sujetos y de la sociedad.

El segundo espacio como modernidad tardía, como razón técnica o a manera de razón instrumental o estratégica, esta forma de racionalidad prevalece sobre cualquier otra posibilidad de racionalidad. Esta forma de la razón se manifiesta plenamente en el sentido de progreso científico-técnico, el cual impacta de modo definitivo en la forma de organización de las sociedades y en la cosmovisión de los sujetos. En este sentido surge de acuerdo a la mirada de José Mardones, una idea del ser humano racionalizado o ilustrado como:

“...un tipo de hombre orientado al dominio del mundo, con un estilo de pensamiento formal, una mentalidad funcional, un comportamiento austero y disciplinado, y unas motivaciones morales autónomas, junto con un modelo de organizar la sociedad alrededor de la institución económica y la burocracia estatal” (Mardones citado por Sanabria 1994).

La asimilación y la puesta en práctica de estas ideas llevaron a un cambio radical en la estructura social de Europa, sobre todo en la parte central. Estos cambios manifestados en las revoluciones libertarias del siglo XVIII, como libertad, igualdad y fraternidad, fueron impulsados, sobre todo por un sector de la sociedad, los burgueses que oponiéndose a la aristocracia y la Iglesia católica establecen el liberalismo como base de la sociedad. El liberalismo triunfó en México con Juárez, reflejándose éste en la Constitución de 1857, continuó después hasta llegar a la Constitución actual definiéndose en ella las bases de la educación que imparte el Estado.

Tanto en la Constitución como en la Ley de educación, los principios que definen el perfil de la educación son típicamente liberales o neoliberales y se aplican a todos los mexicanos por igual.

Por todo lo dicho hasta aquí, queda claro que el sistema educativo nacional basa sus planteamientos sobre el principio de modernidad y pretende atender a la población mexicana de manera homogénea.

No obstante, la población mexicana es por principio heterogénea, lo cual ha derivado en el poco éxito de los programas educativos de la SEP implementados en comunidades rurales e indígenas. Este hecho es el propósito del siguiente capítulo de esta tesis: Entender la forma como han reaccionado las comunidades indígenas ante el modelo educativo nacional.

CAPÍTULO III. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN A LA POBLACIÓN INDÍGENA

En este capítulo³¹ se analizan las perspectivas educativas de atención a la población indígena, a la luz del análisis del papel de la Secretaría de Educación Pública y de la Dirección General de Educación Indígena, como instituciones responsables de la atención a este sector de la población nacional.

Como punto de partida se hace alusión a algunos detalles del proceso de la atención a la educación indígena ocurridos en el pasado, a modo de antecedentes históricos que ayuden a ubicar las opciones actuales de la atención a la educación indígena.

En seguida se aborda el papel que han desempeñado las Instituciones educativas responsables de promover y organizar una educación especializada en la atención de la población indígena, tanto a nivel nacional como a nivel estatal.

³¹ La justificación de este capítulo se debe a que los destinatarios de la Misión de Bachajón, como se ha visto antes, son prioritariamente de origen étnico tseltal, es decir, tienen una cosmovisión diferente a la que deviene de un origen moderno de corte europeo occidental y al encontrarse con el modelo educativo del Sistema Educativo Nacional sucede una confrontación pocas veces favorable a la conservación de la cultura tseltal y a la atención de las necesidades particulares de los pobladores tseltales.

Después de considerar la atención a la educación indígena a nivel nacional, se hace un acercamiento, a experiencias locales de actualización de la educación intercultural bilingüe, con la intención de entender mejor las perspectivas educativas más generales. Este acercamiento se hace en dos sentidos: como experiencias de la aplicación de la educación intercultural bilingüe y como experiencia de educación tradicional.

Finalmente se llega al análisis de algunas experiencias de educación que se desarrollan como alternativas al Sistema Educativo Nacional en franca autonomía.

3.1. Antecedentes históricos de la educación indígena en México

Hablar de los elementos estructurales y los orígenes de las distintas propuestas educativas de la educación indígena, puede desencadenar muchas inquietudes, despertar intereses diversos, plantear cuestionamientos que, en cierta forma pudieran formar un tejido con sentido lógico (Schütz 1995). Los antecedentes de la educación indígena en México

3.1.1. La época precolombina

Según Tous y Moragas (2003), el sistema educativo, de los pueblos originarios que habitaron el territorio que abarca ahora la República mexicana, era muy variado, pero es posible deducir ciertos patrones debió a la difusión cultura de los Mexicas, donde se establecieron dos modelos o escuelas básicas: el *telpochcalli* y el *calmécac*, (Reyes-Valerio 1999). El primero tenía un curriculum en el que se privilegiaba el entrenamiento militar y algunas actividades civiles, el segundo tenía como destinatarios a los hijos de la aristocracia, con una estructura de contenidos más organizada: se estudiaba el aspecto religioso, la ciencia de ese tiempo, la historia, la economía, la política, el comportamiento social, las leyes, la astrología y el arte. Los mayas por su cuenta, eran más hábiles para la

construcción, para astronomía y para la aritmética. A ellos se atribuye la invención del cero, y un calendario más exacto (Reyes-Valerio 1999).

En la mayoría de los centros de población, la enseñanza que se recibía estaba marcada por un cierto “mimetismo”, había que imitar a quien era modelo de vida, hasta alcanzar una cierta autonomía en la satisfacción de todas las necesidades y garantizar el cumplimiento de sus futuros deberes. La educación que se recibía era diferente para hombres y para mujeres, por lo que se hacía necesario lugares adecuados.

Estos centros desaparecieron inmediatamente después de la conquista, como tantas otras instituciones y costumbres, por lo que la educación de los niños indígenas paso a ser preocupación de los padres de familia.

A juicio de Reyes-Valerio (1999), Se puede decir que la educación de ellos tuvo un carácter asistemático, y que la transmisión de los usos y costumbres se llevaba a cabo en la constelación familiar de manera refleja y espontánea.

Por otra parte, se sabe que en las culturas precolombinas, la educación tuvo un acentuado carácter tradicionalista y que su ideal educativo consistía en perpetuar los usos y costumbres. Esto sin duda, era valedero para todo el pueblo, ya que en las altas capas existía un propósito educativo bien definido, la división de clases, dando una cierta educación planificada a los descendientes de los guerreros y sacerdotes para que pudieran remplazarlos cuando se presentara la oportunidad.

En general, el padre transmitía a su hijo varón las habilidades y destrezas del trabajo, lo mismo de la guerra. La madre, a su vez, transmitía a su hija los deberes de la casa, donde se cultivaban virtudes de honestidad, recato y sumisión al varón. Era la madre la encargada de transmitir normas éticas dentro del seno familiar (Reyes-Valerio 1999).

Tous y Moragas (2003), aseguran que la cultura maya del periodo Posclásico, a pesar de ser la heredera de la que se desarrolló en ciudades como Palenque, Copán o Tikal, difiere mucho de ella, existen cambios considerables, entre los cuales destaca, el militarismo y las costumbres ritualistas de sacrificios cruentos (Tous, 2003).

Los mayas, en contraposición de los mexicas, no constituyeron una unidad homogénea, sino que presentaban diferencias culturales y lingüísticas que se vieron incrementadas durante el último periodo prehispánico, sin embargo mayas y mexicas compartieron una serie de características comunes, definieron una serie de valores y de conocimientos que debían de transmitir al resto de la comunidad, en complicados procesos educativos.

Tous y Moragas (2003), describen paso a paso, el proceso educativo entre los mayas prehispánicos, según esta narración, el primer rito era anterior al propio nacimiento y, estaba dedicado a la diosa *Ix Chel*, "la diosa de hacer criaturas" (Tous, 2003). Las mujeres colocaban bajo su lecho, una imagen de la diosa para asegurar el éxito del parto. Una vez nacido el niño, se procedía a su baño y al corte del cordón umbilical sobre un elote si era un varón o sobre un metate en el caso de las niñas. Los niños y niñas, a los pocos días de haber nacido se deben presentar ante los sacerdotes, quienes por medio del *Tonalamatl* o libro sagrado, deben predecir el oficio que deberán desempeñar y el nombre o nombres que llevarán en su vida.

Cuando la niña tenía tres meses o el niño cuatro, se hacía el *Hetzmek*, o destino, en la ceremonia la madre cargaba la niña sobre sus caderas, estando a horcajadas sobre tres patas para significar las tres piedras del fogón, o hacía lo mismo con el niño, pero en cuatro patas para significar las cuatro esquinas del terreno de siembra.

Desde el nacimiento hasta la edad de tres o cuatro años los niños pasaban la mayor parte del tiempo con su madre, eran envueltos y portados en una manta y colgados a la espalda de la madre. En este tiempo no hay, prácticamente ningún reporte con el padre.

Al final de la lactancia, que también es celebrado con un ritual, se iniciaba la educación del niño, como preparación para ingresar en la comunidad como una persona útil. A partir de este momento la educación de los niños y las niñas tomaba caminos diferentes, los padres instruían a los varones en la caza, pesca, labranza, uso del arco y flechas, danzas y otras cosas, poniendo especial cuidado en la enseñanza y aprendizaje, las madres instruían a las

hijas a moler el maíz, a desmontar, a hilar algodón y pita, a tejer todo género de telas y mantas. Los hijos varones acompañaban y participaban en la mayor parte de las actividades desarrolladas por su padre, como parte del aprendizaje de su oficio, así lo hacían también, en la participación en ceremonias religiosas. Por el contrario, el ámbito de las niñas se hallaba restringido al hogar, participando únicamente en las tareas domésticas.

En la edad de la pubertad, los jóvenes abandonaban el ámbito familiar e ingresaban en las llamadas "casas grandes" donde iniciaban su educación formal, esto no significaba ruptura con la familia, el padre debía seguir atento a la educación de su hijo, hasta su maduración y su matrimonio (Tous, 2003).

3.1.2. El tiempo de la colonia

Retomar los antecedentes de la educación indígena desde el período prehispánico, tiene un valor relativo debido al rompimiento radical provocado por la conquista española Reyes-Valerio, (1999) comentando la actitud de los Mexicas, o Aztecas, después de sufrir la derrota contra los españoles dice que si la conquista armada fue de graves consecuencias, la conquista de sus conciencias resultó fatal. Allí mismo narra cómo los sacerdotes y los ancianos pedían que los dejaran morir, porque era mejor la muerte a vivir sin sus dioses. (Reyes-Valerio, 1999).

Para los habitantes de la región donde se ubica ahora el municipio de Chilón y del cual, una buena parte es atendida por la Misión, no padecieron la drástica y dolorosa experiencia de la conquista, Jan De Vos (2001) comenta:

“Chilón al igual que Oxchuc, Petalcingo y Tenejapa, siguieron como estaban antes de la llegada de los españoles sin haber sufrido más alteración que el cambio de sus asientos primitivos, desde algún peñón escarpado hacia la ribera del río más cercano” (De Vos 2001: 24).

Se sabe que en la época de la colonia la educación estuvo prioritariamente en manos de la Iglesia Católica y que era sostenida principalmente por el gobierno español. Las órdenes religiosas inventaron métodos novedosos para transmitir los conocimientos religiosos, además de enseñar las artes y oficios, y fundar colegios de internados para indígenas (De Estrada, 2000: 154).

En el territorio del municipio de Chilón estuvieron los dominicos, cuyo trabajo pastoral incluía congregar a la población dispersa en comunidades o pueblos coloniales para poder evangelizarlos y controlarlos (Reyes, 2009). Este modo de proceder se hizo posible con la llegada de Fray Bartolomé de Las Casas en 1545, a Ciudad Real (ahora San Cristóbal de Las Casas); los dominicos, protegiéndose con una cedula real que ordenaba a los encomenderos facilitar la acción de los religiosos en sus jurisdicciones, fusionaron parajes para formar pueblos donde pudieran organizar a los tseltales y tsotsiles, a esto se llamó posteriormente política de reducción (Reyes, 2009).

A juicio de Reyes (2009), este es el origen de la mayor parte de las comunidades que abarca la Misión de Bachajón. Como señal del hecho de la reducción llevada a cabo por los dominicos es la adición del nombre del santo patrón a cada uno de los núcleos de reducción, como San Sebastián Bachajón, etc. (Reyes, 2009).

En el campo de la educación este hecho tuvo consecuencias en cuanto que la educación familiar tradicional tenía ahora un elemento externo, la “doctrina” como un elemento de la evangelización llevada en las comunidades, en grupos más o menos numerosos, al igual que la división por edades, según se enseñaba el catecismo.

Hubo en esta época un hecho que debe haber tenido sus consecuencias, en la educación informal llevada en la familia y de acuerdo a la tradición: la rebelión tseltal de 1712. Todas las comunidades que ahora son atendidas por la Misión, se vieron involucradas en ella.

“Los indios estaban cansados de las humillaciones terribles a las que los sometían los españoles, y de los obstáculos que éstos últimos oponían a sus expresiones religiosas... Eran también víctimas de la explotación y de la hostilidad excesiva de parte del clero” (Klein citado por Maurer 1984: 55)

La rebelión de 1712, encabezada por Sebastián Gómez, tuvo como centro Cancuc, en ella se reunieron los alcaldes de 28 poblados e hicieron un pacto solemne en que se comprometieron a luchar hasta el exterminio de los españoles (Maurer, 1984). El líder de la rebelión Sebastián Gómez, afirmando que *por orden la de la Virgen que había bajado del cielo para amparar y gobernar a los indios,*

llamó a todos los fiscales o catequistas indios, a todos los que eran más o menos cultos y los consagró sacerdotes y los designó como vicarios suyos por todo el territorio (Klein citado por Maurer, 1984).

El hecho es significativo porque revela, por una parte, la actitud de resistencia ante el dominio y opresión del conquistador, cosa que genera odio y rechazo; por otra parte la importancia que tiene para los tseltales el aspecto religioso, aun cuando esta religión sea un sincretismo de creencias religiosas.

3.1.3. La independencia

Con la Independencia de México se creó el proyecto de nación, pero fue pensado bajo la idea de una nación “monoétnica” (Pimentel Francisco 1864 citado por Florescano, 1999: 369) ignorando la diversidad de la sociedad total. El proyecto de nación tomó forma de Estado-nación sin considerar que no había en realidad una “nación”, sino un conjunto de pueblos heterogéneos, diversos. (Villoro, 1998; Esteva, 2002)

Ante esta realidad La primera solución fue ignorar la diversidad por el entusiasmo de la independencia, y posteriormente, excluir o marginar del proyecto de nación a todas las etnias o grupos diferentes. (Villoro, 1998; Esteva, 2002; Gamio, 1978)

Durante el siglo XIX e inicios del XX, la situación se quiso solucionar “ignorando” también, la diversidad. Abolida la esclavitud, todos los habitantes del México independiente pasan a ser *ciudadanos libres*, con igualdad de deberes y derechos. Si todos son *iguales*, la solución lógica será “*integrar a los diversos*”. Entre los que más influyeron en esta “política integradora” está Gamio, (1978) quien estaba convencido de que la meta del indigenismo, era integrar a los indígenas en la nación mexicana, haciéndolos culturalmente lo más parecido posible a la población mestiza, y la *escuela* fue uno de los instrumentos principales para lograr esta meta mediante un modelo educativo único y obligatorio (Gamio, 1978).

Antes de la guerra de independencia, Chiapas pertenecía a la Capitanía general de Guatemala, al término de este movimiento independentista, después de una votación de los ciudadanos se decidió la anexión a México en 1821 (Reyes, 2009). Los cambios de la independencia y de la anexión a México afectaron a la economía y organización social, sobre todo de los líderes que pronto acapararon el territorio dividiendo el nuevo estado en cuatro partes, de acuerdo a las villas más importantes de cada región. La región de Chilón, donde se encuentra ahora ubicada la Misión de Bachajón, y todo lo que antes era la Alcaldía Mayor, perteneció a la región de Ciudad Real (Reyes, 2009).

En este período la población tseltal de la región, siguió en la misma situación de abusos y maltratos. Aun cuando fueron sometidos y apagados los intentos de sublevación, seguía habiendo manifestaciones de diferentes formas de resistencia ante la explotación de la que eran víctimas.

Las políticas integracionistas lo que provocaron fue el despojo de las tierras que estaban en manos de los tseltales, primeramente con la compra ilegal de tierras a precios irrisorios por parte de ladinos a tseltales, posteriormente con las leyes de 1856 que suprimieron las propiedades comunales y reconocían sólo las propiedades individuales. Muchos tseltales vendieron sus terrenos acosados por necesidades económicas, fortuitas o provocadas (Maurer, 1984).³²

3.1.4. La revolución

Después de la Revolución de 1910 y a partir de ella, se intensificó el empeño por “mexicanizar” a los indígenas. En 1911 se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria, que establece para toda la república, escuelas con el objetivo de enseñar a los indígenas a hablar, leer, escribir en castellano y a

³² El hecho del despojo de tierras continuará posteriormente y será tomado en cuenta por la Misión de Bachajón generando un equipo para desarrollar actividades referentes a la búsqueda de soluciones no sólo a la posesión, sino también, al uso de la tierra. Tal será el *jKanan lum k'inal* o cuidadores de la tierra (Pérez, 2008).

ejecutar operaciones de matemáticas. Hubo aparentemente un interés por la educación de los indígenas, aunque tuviera una intención marcadamente asimilacionista (García, 2004).

En 1915, Venustiano Carranza, después de derrocar a Victoriano Huerta, promovió la municipalización de la educación, esto afectó no sólo a la educación indígena, sino a todo el sistema educativo nacional, debido a que muchos municipios eran pobres y no estaban en grado de costear la educación.

Tras la muerte de Carranza, el presidente interino Adolfo De la Huerta nombró a José Vasconcelos como rector de la Universidad Nacional y al mismo tiempo como titular de la Secretaría de Instrucción y el departamento de Bellas Artes. Este nombramiento vino a ser a la postre, un gran acierto que cambiaría la historia, debido a la atención y grandes logros en la organización y apoyo económico que tuvo la Secretaría de Educación Pública (Martínez, F. 1999).

En el territorio donde se encuentra la Misión, no llegó la revolución en pleno, sólo sus aspiraciones de libertad, Maurer (1984) narra cómo en 1916 algunos tseltales de Tenango, poblado vecino de Guaquitepec, fueron a denunciar ante las autoridades de Ocosingo a unos finqueros ladinos³³ que les perjudicaban sus sembradíos, dejando pacer en ellos libremente al ganado, cosa que diez años antes hubieran aprisionado a cualquier indio que osara denunciar a un ladino. Ahora, el gobierno revolucionario de Carranza había aportado algunos cambios, y esta vez fueron escuchadas las quejas de los indios y se les autorizó a apoderarse de los finqueros y que los llevaran ante las autoridades primero de Ocosingo y luego de Tuxtla Gutiérrez. Allí se les puso una multa y se les dejó en libertad (Maurer, 1984: 63).

Esta acción desató una persecución liderada por Alberto Pineda contra los indígenas partidarios de Carranza. Por una parte los pinedistas quemaban las chozas de los indios, mientras que por la otra, los carrancistas quemaban las casas de los ladinos, esto generó una inestabilidad que desmotivaba la

³³ Por lo general los dueños de las fincas eran españoles, descendientes de españoles o extranjeros, en algunos casos eran mestizos que se habían enriquecido, todos eran llamados ladinos, equivalente a no indígena.

preocupación por un desarrollo educativo y ponía en duda el establecimiento de una escala de valores promovida por la revolución.

3.1.5. Período post-revolución

En el campo de la atención a la población indígena, el período posterior a la revolución no presenta cambios radicales, se sigue con la intención de asimilar o conformar (o “civilizar”) las identidades indígenas locales y regionales específicas, incluso a veces, por medio de las órdenes religiosas y las escuelas eclesásticas dedicadas a evangelizar y castellanizar a los indios (Bertely, 1998).

Los gobiernos post-revolucionarios siguieron con la idea de asimilación y homogeneización de los indígenas, en la práctica lo hicieron a través de la incorporación al PRI. Dado que los beneficiarios de la reforma agraria automáticamente se convertían en miembros de la Confederación Nacional Campesina (CNC), que a su vez se hallaba afiliada al sector campesino del partido gubernamental, el fomento mismo de la distribución de tierras se traducía en acción política en favor del PRI (De la Peña, 1995).

En el campo de la educación, el interés por la educación escolarizada dirigida a los indígenas, se empieza a percibir a raíz de la creación en 1934 del Departamento de Acción Social, Cultura y Protección Indígena, pero a Chilón (donde se ubica actualmente la mayor parte de la población atendida por la Misión de Bachajón) llegará su influencia muchos años después, superando los obstáculos de tipo cultural y administrativo-económicos.

Ese mismo año de 1934, en Guaquitepec, una población cercana a Bachajón, el gobierno se hizo cargo de una escuela de ladinos, la escuela Miguel Hidalgo y, a instancia de los tseltales, se logró que pudieran entrar estudiantes indígenas, pero los resultados no fueron buenos debido a toda la enseñanza era en castellano (Maurer, 1984).

Más adelante, en 1950, la comunidad, viendo el bajo rendimiento de los estudiantes tseltales, tomó la decisión de fundar su propia escuela, con maestros tseltales y que enseñaran en lengua tseltal. La experiencia fue un éxito pero, los

ladinos y españoles que vivían en el poblado, por medio de trampas y artimañas lograron intimidar a los maestros y suprimir la escuela indígena (Maurer, 1984:73).

Será más tarde con la institucionalización de la Educación Bilingüe que se establezca mayores oportunidades de educación escolar para la población indígena.

3.1.6. El Primer Congreso Indígena

Después de la llegada de los misioneros jesuitas a Bachajón en 1958, hubo un acontecimiento a nivel de la Diócesis de San Cristóbal que tuvo eco a nivel nacional y que tuvo mucho que ver con el proyecto educativo actual de la Misión de Bachajón, el Congreso Indígena de 1974.

Se ha puesto como límite de esta investigación el período de 1974 a 2010, porque hay un acontecimiento que despierta el interés y la actividad de los pueblos indígenas, el Primer Congreso Indígena celebrado en San Cristóbal de Las Casas Chiapas.

Este congreso significó para muchas comunidades indígenas un parte aguas en las relaciones con el Estado (Ruiz, D. M. 2010), por primera vez pudieron decir su palabra sin temor de ser reprimidos (Freire, 1970).

A juicio de García de León (1995), el congreso fue un evento que liberó una fuerza enorme, que por muchos motivos estaba obstaculizada:

“El Congreso indígena desató las fuerzas ocultas de la realidad chiapaneca. Era como el tronco de un árbol con raíces de 500 años y cuyas ramas y hojas empezaron a aflorar inmediatamente después: en una gran variedad de organizaciones campesinas que se crearon con esas mismas bases sociales en las principales regiones indias y campesinas de Chiapas. Lo menos visible, pero tal vez lo más importante, era la savia que alimentó al joven y antiguo tronco del Congreso” (García de León 1995: 3).

El origen de este Congreso fue la conmemoración de los 500 años del nacimiento de Fray Bartolomé de Las Casas, el primer obispo de Chiapas³⁴. El

³⁴ Para ese entonces, Helen-Rand Parish aún no había aportado las pruebas de que su verdadera fecha era, en realidad, diez años más tarde (1484-1474) por lo que no se dudó en señalar la fecha de la

governador de ese entonces, Dr. Manuel Velasco Suárez, le encargó al Obispo Samuel Ruiz, la preparación del mismo. El Obispo, convencido de que sería un insulto celebrar la conmemoración del primer Obispo de Chiapas que dedicó su ministerio a la defensa de los indios, no podía hacerse sin ellos, por lo que organizó un equipo coordinador indígena, originalmente convocado por parte de la Diócesis. Así se empezó a realizar, desde fines de 1973, subcongresos y reuniones previas regionales. García de León (1995) afirma que la mayor parte de estas reuniones se realizaban bajo el ancestral método de sembrar y cosechar la palabra, que consiste en síntesis periódicas del sentir popular hechas por dirigentes democráticamente electos y que mandan obedeciendo.

1974 significó para Chiapas, no sólo un cambio sino una mutación de la sociedad, el arranque de un nuevo destino, la conciencia de su interculturalidad y la promesa de una nueva sociedad alternativa. Al hacer su denuncia no era para pedir protección o la solución *paternalista* de los problemas, sabían de la ausencia de alternativas políticas y organizativas independientes para los indígenas como tales, pero el Congreso significaba una reivindicación de la lucha por la auto representación social y política.

Su importancia se manifiesta en la consolidación de su identidad, de una subjetividad indígena que no se había manifestado por no encontrar espacio para ello, poco a poco se lo irán creando o *arrebatando* a las circunstancias de la sociedad en que viven. Dicho con palabras del Obispo Samuel Ruiz: “Los indios optaron por ser sujetos de su historia y no objetos de esta” (Ruiz, citado por Aubry 2004).

La participación indígena en movimientos campesinos se incrementó cada vez más y esto fortaleció su presencia política en las organizaciones campesinas. Para la década de los ochenta la organización de los indígenas adquirió características exclusivamente étnicas, ya no dependían del Estado para organizar acuerdos y diferentes formas de agrupaciones indígenas que favorecían un

celebración para los días 13, 14 y 15 de octubre de 1974 (Aubry, 2004). Había, además, otros motivos para celebrar: 150 aniversario de la ratificación de una primera incorporación de Chiapas a México (1824), fecha que recuerda también, los inicios de la lucha federalista y guerrillera de Joaquín Miguel Gutiérrez, cuyo apellido adorna Tuxtla, la capital de Chiapas.

discurso étnico reivindicativo. Del discurso de la tierra se pasó más abiertamente al discurso de ciudadanía.

Por parte de la Misión de Bachajón asistieron varios de los directivos de la Misión, tanto como consultores como delegados de las comunidades indígenas. En San Cristóbal de Las Casas se reunieron cerca de 1230 delegados, 587 tseltales, 330 tsotsiles, 152 tojolabales y 161 ch'oles (García de León 1995: 2).

Durante las sesiones de los tres días, se expusieron ponencias unitarias sobre los cuatro temas fundamentales de la vida de sus comunidades: tierra, comercio, salud y educación.

García de León (1995) señala que, como aquello era una torre de Babel compuesta de cinco lenguas distintas (cuatro mayances y una romance, el español), se habían capacitado, desde el mes de mayo, a una docena de traductores: jóvenes bilingües y multilingües, provenientes de zonas de colonización (como la selva Lacandona) o de frontera lingüística (como Sabanilla, donde se habla chol y tsotsil, o Altamirano, tseltal y tojolabal) para que hicieran la traducción simultánea a cada una de las cinco lenguas presentes.

El Congreso, continúa García de León, tuvo así un privilegio tan moderno como el que tienen las Naciones Unidas: sesiones con traducción simultánea y discusión en cinco lenguas, que se realizaban en sendas carpas colocadas al exterior del auditorio de las plenarias (el Auditorio Municipal); con observadores externos (antropólogos, curas, indigenistas, estudiantes ...) y una sala de prensa que hizo posible declaraciones y comunicados en español para la prensa local y nacional en la que destacaba ya el periódico *El Tiempo*, de Amado Avendaño, y diarios como *Excélsior*, *El Día*, *El Universal* y otros (García de León 1995).

3.2. El papel de la Secretaría de Educación Pública en la educación indígena

Con la elección de Álvaro Obregón como presidente constitucional, y habiendo aprobado por parte de la Cámara de diputados la creación de la nueva Secretaría de Educación Pública (SEP) el 3 de octubre de 1921, Obregón nombró a Vasconcelos como Secretario de Educación (Martínez, F. 1999).

3.2.1. La institucionalización de la Secretaría de Educación Pública

El inicio de la SEP estuvo caracterizado por el entusiasmo de Vasconcelos, un hombre de un profundo nacionalismo pero con una visión ecuménica de la cultura, y una devoción especial por la educación en la que fincaba sus esperanzas de desarrollo nacional (Martínez, F. 1999: 292).

El dinamismo de Vasconcelos se manifestó de inmediato e impulsó la educación hasta donde no había llegado antes, con la escuela rural, las campañas de alfabetización, la edición de varias obras clásicas y la creación de bibliotecas.

Las políticas educativas impulsadas por Vasconcelos, intentaron recuperar a los indígenas de su estado de abandono, y consolidar una identidad nacional mediante la *fusión* de las culturas indígenas y la española (Bertely, 1998), en ese tiempo se realizan varias iniciativas encaminadas a la educación de jóvenes de diversas etnias, sin obtener resultados satisfactorios, como La casa del estudiante indígena, las Casas del Pueblo, Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, etc. En muchas ocasiones los jóvenes o los que eran atendidos en estas iniciativas, perdían su identidad propia y no llegaban a identificarse con la otra, quedando desubicados en un ambiente ambiguo (Bertely, 1998).

En el período de Calles como presidente, siendo José M. Puig el Secretario de Educación y Moisés Sáenz el Subsecretario, hubo un cambio significativo en la atención a la educación indígena impulsada por Sáenz. Convencido de las ideas del pragmatismo social estadounidense de John Dewey, Sáenz aplica estas ideas al modelo de la escuela rural.

Esto hizo que el trabajo desarrollado en las misiones culturales, en las escuelas centrales agrícolas, las normales campesinas y las escuelas rurales, se identificara con la escuela de la "acción", fundada en la motivación, el respeto a la personalidad, la autoexpresión, la vitalización del trabajo, el método de proyectos, el aprender haciendo y la democracia en la educación (Aguirre, 1990). De esta manera se niega la existencia del indio en México, al convertirlo en un campesino que integrado a la clase rural, tendría acceso al Estado positivo (Aguirre, 1990).

En 1931, durante el gobierno de Pascual Ortiz Rubio, fue secretario de educación Narciso Bassols, él promueve otro cambio que afecta la educación indígena. Bajo el paradigma productivista se promueve la integración socioeconómica del país (De Ibarrola, 1995). Las escuelas regionales campesinas, los internados indígenas regionales, que sustituyeron a la Casa del Estudiante Indígena en 1932, y todo lo que pertenece al ámbito escolar, se subordina al desarrollo económico y transformación de las relaciones productivas en el medio rural (Bertely 1998). La integración socioeconómica es llevada al nivel constitucional y se propuso cambiar el artículo 3° con la intención de que la educación que imparta el Estado tenga carácter socialista. La propuesta fue aprobada al inicio de la presidencia de Lázaro Cárdenas afectando a todos los sectores de la sociedad.

Los indígenas, bajo las tendencias socialistas, son convertidos en ejidatarios y pequeños propietarios, quedando como intermediarios para la restitución de tierras agrícolas las Ligas Campesinas y los Comités locales (Buenfil, 1994). Aunque esta medida favoreció en un primer momento a los indígenas a lo largo fue motivo de discusiones por la pérdida de usos y costumbres de la tradición originarias de los grupos.

En los años cuarenta se convocó el primer Congreso Indigenista Interamericano que, en 1940, se llevó a cabo en Pátzcuaro, Michoacán. Este congreso condujo a la creación del Instituto Indigenista Interamericano.³⁵

A juicio de Stavenhagen (1988) en este Congreso se quería no sólo promover la educación en estas comunidades sino fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, etcétera (Stavenhagen citado por García, 2004).

En 1948 se crea en México el Instituto Nacional Indigenista (INI), este nuevo Instituto sustituye al anterior Departamento de Asuntos Indígenas y atenderá todo lo relacionado con los problemas de tierras, de comercio etc., pero

³⁵ Ver: Elio Masferrer, 40 años. Índice general de América Indígena y Anuario Indigenista. 1940 - 1980, Serie SEDIAL I, Instituto Indigenista Interamericano, México, 1980.

lo educativo lo seguirá atendiendo la Secretaría de Educación Pública (SEP) que continuará en la línea integracionista en cuanto a la atención a la población indígena (García, 2004).

A partir de la movilización política de los años sesenta se incrementa en la educación indígena, la elaboración de textos escolares y guías didácticas en diversas lenguas étnicas, muchos de estos encaminados al aprendizaje del castellano (García, 2004).

En 1963, se aprobó la utilización de métodos y personal bilingüe en la enseñanza a la población indígena, creándose para ello el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, a cargo de la Secretaría de Educación Pública (Bello, 2009). Pero fue hasta 1983, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, cuando se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena y surgió un nuevo modelo de educación llamado *Educación Indígena Bilingüe Bicultural* (Martínez, E. 2011).

La Educación Indígena Bilingüe Bicultural fue impulsada por el interés de fomentar la atención a comunidades indígenas por parte de la SEP, y con el interés de integrarlas al llamado “Desarrollo Nacional”. La intención de incorporar las comunidades indígenas al desarrollo y modernización, son parte de los proyectos desarrollistas y modernizadores que también se promovieron en el área de la economía y la política, y en los que se embarcaron los gobiernos de América Latina con la idea de acortar la distancia que los separaba cada día más, de los países del llamado “primer mundo” (Bello, 2006).

La Educación Indígena Bilingüe Bicultural, a pesar de ser un proyecto ambicioso y respetuoso de la pluriculturalidad de nuestro país no tuvo éxito, el proyecto tuvo muchos opositores, fundamentalmente los mismos maestros, apoyados por el sindicato (Martínez, E. 2011).

En resumen, se puede decir que la SEP se ha preocupado en diferentes momentos y de diferentes formas de la educación de este sector de la población, pero lo ha hecho desde una visión exógena a su cosmovisión, preocupada por su desarrollo económico, por su situación marginal al progreso y desarrollo del país (Aguirre, 1967), pero no ha obtenido los resultados deseados (Latapí, 2004)

Más allá de una interpretación asimilacionista que acabaría con todas las etnias indígenas asimilándolas a los mestizos, la postura de quien ha promovido este tipo de acciones puede entenderse mejor desde una visión modernista, convencidos de que quien más se opone al progreso son los indios por su apego a las tradiciones, a su idiosincrasia y su economía de consumo etc. por lo que hace falta sacarlos de la ignorancia y de su subdesarrollo.

Además, es entendible que las políticas que mueven las decisiones de la SEP no vienen sólo de ella misma, hay una serie de condicionamientos nacionales e internacionales que obligan a definir un determinado modelo educativo (Latapí 2004).

Antes de que llegaran los misioneros jesuitas a Bachajón, en 1934, el gobernador Victórico Grajales sostuvo en conversaciones que los indígenas eran el mayor obstáculo para la modernización y el progreso del Estado, por lo que para “convertirlos en mexicanos”, les exigió sustituir las prendas de vestir tradicionales por pantalones (Benjamín, citado por Reyes, 2009).

Aún en regiones supuestamente apartadas, había la “necesidad de modernizarse”, no cabía la idea de una alternativa que no fuera necesariamente retrógrada y anticuada. Vale la pena ahora resaltar esta diversidad entre una y otra visión, entre una perspectiva intercultural en diálogo permanente y una perspectiva de modernización.

3.2.2. El proyecto educativo de la Secretaría de Educación Pública

Es difícil hablar de un modelo educativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) porque, como se ha dicho anteriormente, cada uno de los momentos de la historia ha tenido su repercusión en la intencionalidad de la educación y en especial en el sector indígena, sin embargo, si es posible referirse a una instancia con obligación de presentar un modelo educativo que oriente la actividad docente, ésta sería la SEP.

Álvarez (1999) distingue siete proyectos educativos que tuvieron de fondo un modelo educativo acorde con el pensamiento del tiempo o de las personas que

los impulsaron. Estos proyectos no están enmarcados por el tiempo, es decir, que algunos de ellos se realizaron o se pensaron de forma paralela a otros proyectos. Esto hace suponer que en ocasiones se sobreponían iniciativas de proyectos no excluyentes que continuaban por largo tiempo.

1) Podemos distinguir el primero como: Proyecto de educación *nacionalista*, este nace de la idea de José Vasconcelos (1921–1924). En los tres años que duró al frente de la SEP, la educación en México recibió un gran impulso, que con variaciones de intensidad se mantendrá hasta nuestro tiempo.

2) Contemporáneamente surge, como fruto de la revolución mexicana y también en línea con el proyecto nacionalista, los proyectos de educación rural e indígena, con una buena generación de maestros rurales (1921-1942). Característico de estos proyectos fue la creatividad de las “Misiones culturales” que significaban y realizaban la iniciativa de “ir al encuentro”.

3) Poco a poco fueron infiltrándose en México las ideas nacidas del triunfo de la revolución, del marxismo leninista, dando origen, más tarde, a un proyecto de educación socialista, que impulsó los proyectos de educación rural y tecnológica, favoreciendo la formación de un grupo importante de líderes sindicalistas del magisterio nacional.

4) Contemporáneamente podemos distinguir otro proyecto que culminó con la creación del Instituto Politécnico Nacional (1936), se le puede llamar: proyecto de educación técnica. Este proyecto polemiza con el anterior en forma visible al oponerse a la postura radical de grupos de estudiantes, sobre todo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la línea socialista. Este proyecto de educación técnica usa como bandera y símbolo de su ideario, la técnica de aprender haciendo, que llamó mucho la atención de los pedagogos.

5) De 1940 a 1958 se hizo presente el proyecto de unidad nacional, que suprimió la educación socialista, retomó los ideales y valores de “Unidad Nacional” que estableció las bases para el crecimiento y preponderancia de la educación urbana. (Álvarez, 1999)

6) El Plan de Once Años, para la expansión y mejoramiento de la educación primaria (1956 – 1970), constituyó un verdadero parteaguas en la historia de las

políticas educativas, puesto que logró el crecimiento sostenido del gasto federal en la educación y la expansión de la educación básica durante los once años de operación.

7) A partir de 1970 y hasta 1995 podemos hablar de Proyectos de reforma, descentralización y modernización de la educación, se suceden una serie de cambios, que aparentemente no tienen una sucesión lógica y, en efecto, se pueden interpretar como intentos de acomodación y búsqueda de nuevos modelos de educación. En muchas de las veces, estos cambios son guiados, más que por una seria planeación técnicamente bien preparada, son la oportunidad de apoyo a las ideas de quien está, en ese momento, en el poder. Más que responder a necesidades reales, son encaminadas a reforzar posturas políticas del momento.

En 1992 se firma el *Acuerdo Nacional para la Modernización³⁶ de la Educación Básica y Normal* (ANMEB), en él se marcan cuatro políticas que orientarán la actividad de la SEP, éstas son: a) federalización de la educación básica; b) renovación y cambio curricular; c) formación inicial, actualización, capacitación y superación de los maestros, y d) participación de la sociedad en los asuntos educativos (SEP 1992).

Latapí (2004) afirma que, en cuanto a la descentralización educativa no se llegó a un modelo claro de federalismo hacia el cual habría que tender. En cuanto a la renovación curricular, el autor observa cómo la tardanza de las reformas en preescolar y secundaria a lo largo de diez años provoca que varios millones de jóvenes queden al margen de los beneficios de estas reformas. En relación con la formación y actualización del magisterio, los esfuerzos para preparar mejor a los maestros en general, y en especial a los del nivel básico, por varios motivos, no han tenido la eficacia esperada, como ejemplo lo que señala Latapí (2004), la carrera magisterial tampoco ha dado los resultados esperados.

El problema más grave, a juicio de Álvarez (1999), es que en realidad, en México se carece de un verdadero Proyecto Educativo Nacional que una todos los

³⁶ El término, *modernización* de la educación, aquí usado en el ámbito de la política, no tiene la acepción de *americanización* que se ha hecho antes de modo explícito, pero a juicio de Latapí (2004) la modernización salinista se percibe como encaminada hacia la privatización de la educación pública, una característica típica de la modernización.

esfuerzos, que haga que confluyan los aspectos necesarios de la diversidad nacional y que impulse el nivel de vida de los ciudadanos de nuestro país. El hecho de que no haya un verdadero Proyecto Educativo Nacional, no impide que haya un modelo educativo, quizá no un único modelo, pero sí uno que sea coherente a cada una de las transformaciones ocasionadas en las diferentes etapas de la historia. El contexto de las políticas actuales se verá reflejado de una u otra forma, en las características del modelo educativo actual.

De esta problemática nace la necesidad de crear una institución que atienda este tipo de problemas, así surge la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

3.2.3. El papel de la Dirección General de Educación Indígena

La DGEI se define a sí misma como: una institución normativa responsable de que las entidades federativas ofrezcan a la población indígena una educación inicial y básica de calidad con equidad en el marco de la diversidad, a través de un modelo educativo que considere su lengua y su cultura como componentes del currículo, y les permita desarrollar competencias para participar con éxito en los ámbitos escolar, laboral y ciudadano que demanda la sociedad del conocimiento para contribuir al desarrollo humano y social como pueblos y como nación en el siglo XXI (DGEI, 1999).

A esta Dirección se le han asignado las siguientes funciones:

- Diseñar estrategias y acciones de rescate de producciones y aportes étnicos, culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas del país.
- Desarrollar proyectos para la producción de materiales a partir de los aportes étnicos, culturales y lingüísticos para su publicación y utilización con fines educativo – interculturales.
- Diseñar proyectos de participación y consulta a los pueblos indígenas del país para la definición de sus aportes a las otras culturas de la Nación.

- Transversalizar el enfoque de la educación intercultural y bilingüe en el curriculum de la educación básica nacional, lo cual implica: planes y programas de estudio, así como los materiales y métodos educativos.
- Proponer estrategias pedagógicas orientadas a erradicar actitudes racistas y favorecer la valoración de la diversidad, así como desarrollar en los educandos indígenas y no indígenas, valores y actitudes que reflejen el reconocimiento de la igualdad entre ambos sexos.
- Coordinar la ejecución de pruebas de propuestas curriculares a nivel de estudios piloto.
- Llevar a cabo foros de consulta entre las comunidades indígenas del país.

Para el cumplimiento de sus funciones, la Dirección de Desarrollo del Curriculum Intercultural ha emprendido este proyecto de amplia perspectiva, en el que se considera fundamental la participación decisiva de todos los pueblos indígenas de nuestro país.

La DGEI, publicó, en 1999, Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas, donde se exponen las ideas encaminadas a fomentar la educación indígena respetando la diversidad. Sin embargo, no llega a establecerse un modelo educativo que responda satisfactoriamente a las exigencias educativas de la población indígena:

“La Dirección General de Educación Indígena -área normativa y evaluativa nacional- ha adoptado como estrategia general la construcción gradual de un modelo de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, con rasgos propios en los aspectos académicos y en las formas de operación, a partir de la flexibilización y adecuación de la actual propuesta nacional de educación inicial y básica. Lo anterior, exige desarrollar con la comunidad educativa y la comunidad indígena en general un proceso conjunto de análisis, reconocimiento de la educación y establecimiento de estrategias y metas comunes, así como de compromisos específicos, con el propósito común de ofrecer una educación que satisfaga las necesidades educativas de la población indígena con calidad, equidad y pertinencia” (DGEI, 1999).

Otro organismo dependiente de la SEP es la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Creada por Acuerdo del Ejecutivo Federal, publicado el 22 de enero de 2001, es una entidad coordinadora, promotora, evaluadora y asesora en materia de equidad, desarrollo intercultural y

participación social en la SEP. Depende directamente del C. Secretario de Educación. Centra su actividad en promoción, diseño, capacitación, elaboración de materiales, investigación y evaluación de innovaciones relacionadas con la educación intercultural. Trabaja en coordinación con las áreas operativas del Sistema Educativo, no opera programas directamente. Coadyuva al mejoramiento de la cobertura y de la calidad de la educación básica destinada a población indígena. Fomenta la educación intercultural para toda la población. Promueve educación cultural y lingüísticamente pertinente para los indígenas en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. (CGEIB)

La misión de la CGEIB es contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, mejorando y ampliando las oportunidades educativas de la población indígena y promoviendo relaciones más igualitarias y respetuosas entre los integrantes de toda la sociedad mexicana. Y su visión es promover una educación intercultural para todos los mexicanos y una educación de calidad y más pertinente con enfoque intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país.

La CGEIB postula la educación en y para la diversidad, para todos los mexicanos, y la intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país, entiende así, combatir, desde el Sistema Educativo, la exclusión estructural y sistemática, la injusticia social y la discriminación (CGEIB).

En 1992 se modifica el artículo cuarto de la Constitución para reconocer la pluriculturalidad del país, esto tiene consecuencias importantes para la educación, la CGEIB aprovechó para editar en 2002, un libro con la finalidad de acceder a una educación basada en la diversidad y en vistas a la construcción de una sociedad plural e incluyente, donde tengan lugar todas las culturas de México (CGEIB, 2006).

Podemos concluir este apartado afirmando con González, (1997), que

“La atención de la SEP a la población indígena ha sido mucho más esmerada, y de mejor calidad. Sin embargo sigue habiendo de fondo, un interés integracionista que no es coherente con una auténtica interculturalidad. En efecto, en la actualidad no se anuncia abiertamente como lo hizo Gamio (1917) con la intención de “mexicanizar” a todos los indígenas integrándolos a una única cultura mexicana. Ahora se busca que los indígenas se desarrollen en sus propias culturas, respetando la

“pluriculturalidad” pero este respeto está condicionado a lo que la ley establece en cuanto a las concepciones y prácticas jurídicas, lingüísticas, políticas, religiosas, educativas, fiscales, económicas, artísticas, médicas, indígenas. Estas prácticas sólo podrán desarrollarse integrándolas al sistema jurídico estatal. Esto se denomina integracionismo jurídico” (González, 1997).

3.3. Experiencias de educación indígena en Chiapas

A pesar de la atención de la Secretaría de Educación Pública y de las Instituciones que de ella dependen y se abocan a la educación indígena, basta observar algunos casos para darse cuenta de que en muchas de las escuelas la educación bilingüe no se ponía en práctica, incluso cuando los maestros eran promotores bilingües de la propia región. Una de las razones era la escasez, o de plano ausencia, de materiales didácticos. Otra, más básica, era la deficiencia del método: por ejemplo, los maestros insistían en enseñar a los niños traduciendo de la lengua vernácula al castellano, lo cual volvía lento y desesperante el aprendizaje, y la consecuencia de ello era que se abandonara el “bilingüismo” y se impartiera la docencia sólo en castellano (De la Peña, 1995). ¿Cuál es el resultado más común? ¿Existen experiencias de aplicación de este tipo de educación?

3.3.1. Experiencias de actualización de la educación intercultural bilingüe

Medina (2009) hace una reflexión sobre el significado actual de la educación intercultural bilingüe, desde su práctica docente, y la extiende a nivel de América latina. La autora observa que el origen de este tipo de educación emerge de las condiciones de los pueblos originarios de América latina y propicia la reflexión que favorece la búsqueda de “disyuntivas políticas en los horizontes históricos” (Medina, 2009: 2). Estas disyuntivas tienen qué ver, tanto con las instancias gubernamentales, como con la participación del creciente movimiento de Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que interaccionan en el campo de la educación indígena.

La autora advierte las nuevas desigualdades sociales y educativas, propiciadas por la ambigüedad e imprecisión en las políticas interculturales, las opciones tomadas no impactan en la educación. La diversidad e interculturalidad implican acciones y prácticas que pocas ocasiones los educadores valoran desde el significado político, y por tanto pedagógico, que le da sentido a dichas opciones. (Medina, 2009)

Según la autora, la educación intercultural, al ser un proyecto político y pedagógico, debe tener las tres dimensiones de la acción:

a) El debate acerca de las implicaciones del término “minorías” que se aplica a determinados grupos sociales a partir de sus necesidades identitarias. No podemos esperar que quienes han sido excluidos ocupen el lugar que les corresponde si no se cuestionan los mecanismos de dominación que produjeron esa exclusión, y se acceda a la comprensión de tales grupos como formaciones culturales y políticas heterogéneas.

b) La práctica intercultural registra las diversas configuraciones intra-culturales del conocimiento y rompe con las concepciones esencialistas y cosificantes (por ej. indígenas y no indígenas) además de que posibilita un diálogo de saberes que amplía y diversifica el presente, reconociendo y construyendo formas de inter-aprendizajes (Gasché, 2005) no neutrales sino profundamente asimétricos que responden a relaciones de poder.

c) La construcción y reconocimiento de formas alternas y políticas del saber se hacen posibles al visibilizar y transformar las prácticas de conocimiento desde una visión crítica de las lógicas neocoloniales; de ahí surgen nuevas formas de subjetivación que se articulan en el presente como condensación de memorias recreadas que configuran y proyectan ideas de futuro.

En el empeño por definir en la praxis la educación intercultural crítica están también los maestros de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM). Sartorello (2009) publica un artículo donde reflexiona sobre el debate de las políticas multi e interculturales en América Latina, en las dos últimas décadas del siglo XX. El autor critica la oficialización de la interculturalidad, asumida en función del sistema neoliberal hegemónico.

“Al concebir la interculturalidad como significativa, se argumenta que la educación intercultural bilingüe asume contenidos y formas específicas según la perspectiva (oficial o crítica) desde la cual se construye, asistiéndose, por un lado, a un proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad funcional al sistema neoliberal hegemónico y, por el otro, al surgimiento de propuestas educativas alternativas por parte de organizaciones indígenas que, como es el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas, ponen énfasis en la valorización de lo social y culturalmente propio como punto de partida para la articulación y contrastación intercultural con lo ajeno” (Sartorello, 2009: 1).

Sartorello (2009) distingue dos modos distintos de entender la interculturalidad: El primero lo considera “funcional” al modelo de Estado-nación neoliberal que, concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyen al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado como lo son, los pueblos indígenas; El segundo lo considera “crítico” al sistema político y económico neoliberal que, desde una visión altermundista, considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna.

De acuerdo con Sartorello, (2009), se aprecia la postura de la interculturalidad crítica, ella hace pensar en los planteamientos políticos de los modelos educativos en el campo de educación indígena. Se debe analizar con atención las intenciones, los objetivos y estrategias usadas por organismos, tanto nacionales como internacionales, justo ahora que el tema de interculturalidad es asumido en discurso político y parece haber un interés mayor en su aplicación a la educación de los grupos étnicos.

En lo que se refiere al uso de la lengua originaria, o de las dos, una el castellano y la otra la originaria, en la mayoría de los casos se ha estado usando de manera transitoria, es decir, mientras se aprende el castellano, considerando de más importancia el castellano como lengua mayoritaria (Bertely 1998). Esta misma autora llama a la educación intercultural bilingüe, por el modo como se aplica actualmente "educación de arriba para abajo", cuando es desear que fuera una "educación de abajo hacia arriba", es decir que involucrara a la población

mayoritaria en una educación para el conocimiento y la convivencia con las culturas indígenas del país (Bertely 2009).

En la realidad actual de la Misión, el bilingüismo se ha hecho una reacción espontánea, Todos los misioneros hablan tseltal y los tseltales entienden el castellano.

3.3.2. Experiencia de Educación tradicional de Gómez Lara

¿Qué es un sistema educativo? El sistema educativo se caracteriza por estar presente a lo largo de toda la infancia y adolescencia de los individuos que forman una sociedad. De acuerdo a las necesidades e intereses de cada país, el sistema educativo puede organizarse en más o menos niveles que abarcan, por lo general, desde los 5 hasta los 18 años de edad. Esto puede, a su vez, extenderse con las carreras universitarias que son optativas pero que sigue gran parte de la población (Bertalanffy, 1968).

Se ha visto anteriormente que en México, hay un sistema educativo indígena oficial, que es coordinado por la Dirección General de Educación Indígena, y que es responsable de la educación inicial y básica de las poblaciones indígenas y de la educación normal de los profesores indígenas, lo que aquí se presenta, no es en realidad, un “sistema”, por lo que se ha dicho antes, es una reflexión sobre la inter-relación de estructuras y actores. Sin embargo, el hecho de cuestionarse si se puede construir un “Sistema Educativo Indígena alternativo” es válido, porque detrás de la pregunta está todo lo relacionado con “estructuras y actores” ¿Son las estructuras las que hacen o generan a los actores, o son los actores los que hacen las estructuras?

La respuesta no es indiferente, puede marcar una actitud crítica que genere proyectos educativos que a la larga provoquen cambios permanentes en la cultura de una región. Cada concepto de cultura genera un modo diverso de educación concorde a una determinada teleología que orienta toda acción educativa. Si las estructuras de una Institución que tiene un sistema educativo definido no son

aceptadas por los actores, los actores podrán crear nuevas estructuras adecuadas.

Vaya a modo de ejemplo algunas experiencias que podrían hacer pensar en esto. Pérez (2000) se propone presentar un estudio del fenómeno educativo del área geográfica tsotsil-tseltal, que pueda servir como guía para entender y comprender los conceptos centrales de la educación tradicional y escolarizada en el medio indígena. Lo hace a partir de su propia experiencia, mediante la narración de hechos de infancia.

Al exponerlo de una manera sistemática, distingue cuatro principios esenciales.

Primer principio: *Dar y recibir consejos*. Alguien de la casa, generalmente el de mayor edad, el abuelo o el papá busca o crea un ambiente donde puedan escucharlo los menos y les recomendará de hacer otro tanto con sus hijos, nietos o cuando lleguen a viejos.

Segundo principio: *hacer llegar el alma*. Hacer llegar el alma quiere decir, buscar que se manifieste en los hechos y en las palabras los tres sentidos del término *ch'ulel* (alma). El mismo Pérez (2000) aclara los tres significados que tiene el término *ch'ulel*:

- Es el principio de vida. Todo ser viviente tiene su *ch'ulel*.
- Con el segundo significado se entiende un “don de Dios” que sólo algunas personas tienen, muchos de ellos son los curanderos o rezadores que salvan o protegen a los demás de los peligros.
- En el tercer sentido se entiende como conciencia o responsabilidad de los deberes, consigo mismo y con la comunidad.

El tercer principio: *Capacitar la cabeza, manos y pies*: Se refiere al desarrollo armónico de todas las habilidades. La expresión “Vijumtasel sjol” se refiere a la vista, los oídos, etc. a todos los sentidos, pero además, a la imaginación, a la creatividad.

El cuarto principio es: *Enderezar el corazón*. En tzotzil se le llama *tuk'imtasel yut yo'onton* (Enderezar el fondo del corazón) y se refiere al carácter, en sentido amplio, de ser amable comprensible consigo y con los demás, tener

fuerza de voluntad, saber tratar a los demás de buenas maneras, etc. (Pérez 2000).

Más adelante, Gómez, H. (2008), retoma estos cuatro principios en su tesis doctoral, enriqueciendo la descripción de cada uno con su propia experiencia. Para este autor, el centro del “modelo indígena” es la obediencia, el cumplimiento de los mandatos ancestrales, a las prescripciones religiosas trascendentes.

La existencia de las actuales familias y comunidades indígenas de Chiapas tiene diversos significados según la dimensión y la posición desde la que se las mire. Mientras que al interior de la cultura indígena las acciones de una familia por formar *bats'i viniketik* (hombres verdaderos) y *bats'i antsetik* (mujeres verdaderas) constituye el cumplimiento a los mandatos de los ancestros llamados *totil-meiletik* (padres-madres), como mandatos que han pasado a ser trascendentes, a la vez que un acto de reciprocidad para quienes educaron a los educadores actuales (padres y abuelos) y un “estar bien” con el conjunto de las familias que conforman la comunidad (Gómez, H. 2008: 103).

Gómez, H. (2008) hace una descripción detallada de lo que se entiende por educación tradicional, dedicándole un capítulo de su tesis doctoral del cual se ha extraído el siguiente párrafo:

“Concibo la educación indígena como el proceso por el cual se transmite la cultura indígena de generación en generación, a través de instituciones socialmente reconocidas en la cultura indígena tales como la familia y la comunidad (...) que, en articulación con las estructuras sociales, políticas, económicas y con la mediación de la subjetividad de los agentes, posibilitan la construcción de las clases o sectores de clase, la etnia y el género, como formas particulares de identificación en estos ámbitos relacionales: identificarse y ser identificados como pobres, ricos, indígenas, mujer, hombre, etc.” (Gómez, H. 2008: 93).

El concepto de Educación Tradicional al que Gómez, H. (2008) se refiere es la representación más o menos duradera de una realidad, la de las comunidades y municipios indígenas donde se reproducen las prácticas y costumbres que dan fundamento a la existencia de quienes son conocidos y reconocidos como indígenas.

Conviene hacer notar que en la definición de la educación indígena tradicional juega un papel importante la identidad de lo indígena, a este respecto

Gómez, H. (2008) afirma que las identidades no son fijas ni esenciales en sí mismas, por lo tanto lo tradicional no se considera inmutable, sino relativamente duradero.

“Los niños y las niñas aprenden a ser indígenas, a reconocerse como tales, en las relaciones sociales con el mundo social no indígena, son las relaciones interétnicas los espacios donde se han construido las identidades de los indios” (Gómez, H. 2008: 30).

De entre los varios autores que han escrito sobre educación tradicional indígena, Núñez (2005) presenta su experiencia de investigadora en dos comunidades Ch'oles del municipio de Salto de Agua, Chiapas. La idea que domina el reporte de su investigación gira en torno a la formación de personas autónomas, que aprenden a valerse por sí mismas en el ámbito de usos y costumbres de la comunidad. Ella observa la libertad que se le da al niño cuando éste debe decidir sus actos a partir de valores y metas sociales que guían su conducta. Esto permite un espacio de expresión que refuerza la formación autónoma de los niños.

“Los niños adquieren la habilidad en realizar las actividades y asumir la responsabilidad de hacerlas, de acuerdo a la organización social y productiva de la familia, hasta la edad de los ocho y doce años, edad que coincide con la cimentación de su ch'ujlel. El médico indígena que explicaba la forma de curar la pérdida de ch'ujlel, decía que el peligro de perder fácilmente su ch'ujlel es cuando “ya están grandes”, señalando una medida de alrededor de un metro y medio para describir la estatura que alcanzan estos niños y cuando ve a una de sus nietas, lo ejemplifica con ella, quien tiene entre diez y doce años. A esta edad ya empiezan a ayudar en el cuidado de la casa y la milpa y dejan de ser niños, äläj ch'ityon (niño pequeño) äläj x ch'ok (niña pequeña) para ser ch'ityon (niño) y x ch'ok (niña)” (Núñez, 2005: 118).

En resumen, en las experiencias comentadas se puede ver un interés por rescatar las prácticas tradicionales educativas buscando la manera de integrarlas en un proyecto educativo coherente y acorde a la cosmovisión del grupo que las origina aun cuando estas prácticas no sean consideradas ni inmutables ni esenciales (Gómez, A. C. 2008). No se habla en ninguna de ellas, de sustituir la educación formal escolarizada, sino de revalorar estas prácticas e integrarlas de alguna manera en la educación, no necesariamente escolar.

En el caso de la Misión de Bachajón, el respeto y la consideración de las prácticas educativas tradicionales es una opción que se toma en comunidad, buscando el espíritu de la tradición, más que las formas concretas de aplicación (Crispín, 2010).

Hay diversas experiencias educativas que de alguna forma ignoran o se oponen al Sistema Educativo Nacional, como son los Caracoles en la zona de las Cañadas y de las que se declaran en autonomía, se han elegido dos por sus características que pueden ayudar mejor a comprender el proyecto educativo de La Misión de Bachajón, ellas son: La experiencia educativa zapatista y la experiencia educativa de las Abejas.

3.4. Experiencias de educación alternativas al Sistema Educativo Nacional

3.4.1. Los movimientos sociales y proyectos educativos alternativos

Varias de las experiencias educativas que han tomado forma o se van transformando en algo más formal, tuvieron su origen en algún movimiento social, por lo que se puede preguntar ¿Qué relación existe entre movimientos sociales y alternativas de educación?

Dietz (2001), hace notar el proceso que siguieron un cúmulo de movimientos sociales, comprendidos bajo el término de multiculturalismo. Habla del origen del multiculturalismo como movimiento social, de sus estrategias institucionales, de sus pautas discursivas, para analizar posteriormente las aportaciones disciplinares e interdisciplinares que han permitido transformar el discurso multiculturalista en un nuevo ámbito académico, social y político en las sociedades contemporáneas, la interculturalidad.

Este mismo autor pone como punto de llegada en su discurso una “Antropología de la interculturalidad”. Este tipo de reflexión daría razón de ese proceso que inicia con movimientos sociales que tienden a institucionalizarse y hacen notar mediante un camino analítico, lo verdaderamente “intercultural”.

“Sostengo que es en el encuentro entre la tradición hermenéutica y crítica de la filosofía con la emergente antropología reflexiva donde más

nítidamente se perfilan las perspectivas futuras del estudio de la interculturalidad” (Dietz 2001: 46).

Para Dietz (2001), lo mejor para acercarse a la investigación educativa de modo coherente a los criterios de una interculturalidad actual es mediante una hermenéutica intercultural (Gadamer, 1975), en la que se reflexiona acerca de las condiciones que posibilitan la “comprensión” y la comunicación entre seres humanos.

En la antropología dedicada a “lo intercultural” (Masson, 1995), así como en la naciente “filología intercultural” (Schmidt, 1995), esta noción hermenéutica se amplía recurriendo al concepto originariamente fenomenológico de “mundo de vida”. La pluralidad de “mundos de vida”, compuestos como conjuntos autorreferenciales que dotan de sentido a sus miembros (Schütz, 1974), obliga a pluralizar las pautas comprensivas (Dietz, 2001: 46).

Dietz (2001) hace un entrelazado muy completo, entre movimientos sociales y planteamientos teóricos, entre reflexión filosófica e investigación empírica concluyendo en una valoración de los aportes de Gadamer (2001) Schütz, (1995), en la actitud propuesta por la *fenomenología hermenéutica*. (Van Manen, 2003; Arfuch, 2002; Bolívar, 2001). Se puede afirmar que promueve ese giro praxeológico y reflexivo de la investigación educativa actual.

En resumen, se puede decir que la relación entre movimiento social y experiencia educativa es muy estrecha desde el punto de vista de la fenomenología hermenéutica, incluso es, a veces imposible saber, a ciencia cierta, qué fue primero, un tipo de educación que desemboca en un movimiento social o un movimiento social que “aterriza” en un tipo de educación específica.³⁷ Es necesario un atento análisis para observar esa relación, pues aparentemente no hay una relación de causa-efecto, puede ser, también, que un movimiento social no sea causado por un proyecto educativo, o que un proyecto educativo no despierte un movimiento social.

³⁷ El caso del proyecto educativo de la Misión de Bachajón presenta una relación estrecha con los movimientos liberacionistas, pero toma un rumbo diferente al combinarse los objetivos de dirigentes jesuitas con la cosmovisión de los destinatarios. Ver: Capítulo IV de esta tesis.

3.4.2. Experiencia educativa zapatista

Los cambios introducidos por las experiencias educativas de las comunidades y municipios autónomos cuestionan la política educativa indigenista de la Secretaría de Educación Pública y organizan el trabajo docente de otra manera, apoyados por la asamblea y las autoridades locales del “buen gobierno”. Pero estos cambios no son la aplicación mecánica de un modelo rígido impuesto desde la Comandancia General del EZLN, sino que consiste en la apropiación étnica de la institución escolar, desde abajo y en profundidad, a partir de los derechos que exigen y en función de las estrategias zapatistas de lucha política (Baronnet 2009).

¿Cuál es el tipo de hombre y de sociedad que se refleja en la experiencia educativa zapatista?

Gómez, H. (2008) habla en su tesis doctoral “la construcción de un nuevo sujeto histórico” (Gómez, H. 2008: 275), en donde retoma a Hourtart (2006) para señalar los pasos necesarios en la producción de un nuevo sujeto. Según el autor, este nuevo sujeto, arquetipo del ideal a alcanzar, tendría algunos elementos esenciales, como:

- Haber sido formado en una consciencia colectiva basada sobre un análisis de la realidad y sobre una ética coherente. No se trata de una serie de normas elaboradas en abstracto, sino de una construcción constante por el conjunto de los actores sociales en referencia a la dignidad humana y al bien de todos.
- Estar animado por una utopía no ilusoria sino necesaria, que responda a la pregunta: ¿Qué tipo de sociedad queremos? Esta utopía también es una construcción colectiva y permanente.
- Debe estar dispuesto a buscar coyunturas, concertadas y realizadas en convergencia entre actores sociales diversos. Son el lugar de las alianzas. Se debe hacer tomando en cuenta que no es la simple suma de alternativas en los sectores económicos, sociales, culturales, ecológicos, políticos lo que permitirá a un sujeto histórico nuevo salir adelante. Se necesita coherencia. Esta última también será obra colectiva y no el resultado de un monopolio del saber y del

conocimiento por una vanguardia depositaria de la verdad. Será un proceso constante y no un dogma (Houtart, 2006: 440 y ss).

Gómez, H. afirma que algunos de estos pasos, que señala Houtart, se pueden encontrar en el movimiento zapatista que, con todo y las contradicciones que le son inherentes, como cualquier proceso social, ha avanzado por vías que para cualquier científico social son impredecibles (Gómez, H. 2008).

Existen muchas y variadas experiencias educativas que se han llevado en Chiapas³⁸, la conveniencia de un acercamiento, a la experiencia de la escuela zapatista y a la experiencia educativa de las abejas, es porque estas experiencias tienen en común la dificultad de adecuarse al sistema educativo nacional, y pueden ayudar a comprender mejor el proceso educativo seguido por los habitantes tseltales de Bachajón.

Aun cuando algunos de los integrantes del movimiento zapatista han señalado que no es necesariamente su objetivo, se ha convertido en modelo o guía para otras luchas que se están dando en todo el mundo contra el neoliberalismo capitalista. Y uno de estos ejemplos de hacer las cosas de un modo distinto a la concepción occidental es el proyecto de educación autónoma zapatista.

Ante la pregunta sobre el ideal de sociedad, Baronnet (2009) se interesa en detallar el complejo proceso de construcción social de la demanda indígena de autonomía educativa que, recientemente con el impulso del EZLN, se ha concretado en las prácticas colectivas desde 1998, bajo la forma de una apropiación del derecho de los pueblos indios a establecer y administrar sus instituciones educativas según sus propias metas y formas de organización y de decisión.

Baronnet (2009) aclara, también, que el mecanismo principal del sistema de escolarización está representado por el docente, que se atribuye la responsabilidad de asumir la ejecución de un programa pedagógico específico, haciendo respetar ciertas reglas socialmente aceptadas por las autoridades

³⁸ Ver Manguen, J.J. Montesinos, I (2006)(Recopiladores) *Historia de la educación en Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas; Frayba

educativas. En este sentido, interesa saber cuáles son las representaciones sociales que el docente indígena maneja en su papel estrictamente pedagógico.

Asimismo, hasta qué punto las estrategias pedagógicas del promotor de educación zapatista cuestionan las funciones atribuidas por la política oficial al magisterio bilingüe y en qué medida los docentes se asumen como depositarios y transmisores de saberes legítimos para las prioridades educativas de los pueblos indígenas.

Otro tipo de observables son los que nacen de la consideración de que los promotores de educación autónoma son investidos y reconocidos por los órganos de decisión comunitarios. Ellos deben desempeñarse como transmisores e impulsores de las aspiraciones sociales, culturales y políticas del grupo de origen. Son observables así, las actitudes de ciudadanía y militancia étnica que se refieren a formas de compromiso personal en la organización interna de su comunidad campesina e indígena, así como a las luchas políticas de la organización regional a la cual pertenece (Baronnet, 2009: 27).

Característica importante en el modelo de educación zapatista, es la democratización de la gestión escolar mediante la participación directa de las familias en resistencia. (Baronnet, 2010) Este modelo educativo, contribuye en la definición y afirmación de la identidad de los habitantes indígenas de los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ), en ellos se ejerce el derecho de establecer escuelas y currículos propios que se convierten en proyectos comunitarios y regionales de educación zapatista. Su resistencia organizada en este sector empieza antes del incumplimiento gubernamental a los Acuerdos de San Andrés de 1996, que plantean el derecho de “asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización” (Baronnet, 2012: 202).

3.4.3. Experiencia educativa de las Abejas

El modelo educativo de las Abejas nace de la necesidad de buscar una educación adecuada y pertinente a las circunstancias en las que el grupo después del conflicto de Acteal.

En efecto, el grupo “Las Abejas” optaron por la autonomía total frente al gobierno después de la masacre. Tiempo después, debido a la falta de recursos por la condición de desplazados, el grupo Las Abejas tuvo que “negociar” con el gobierno para buscar los recursos necesarios y enfrentar el problema de la educación.

La nueva estrategia para conservar la autonomía se interpretó como “exigir justicia con dignidad” al gobierno. Esto dio como resultado que el gobierno, al tener cada vez más mediación con la mesa directiva de “Las Abejas”, tuviera la oportunidad de tener mayor injerencia con los jóvenes encargados de mantener los pactos que se fueran gestando. Las mesas directivas fueron teniendo cada vez más contacto con el gobierno y el margen de negociación se flexibilizó. (Orozco 2008).

Las circunstancias históricas y las características específicas del modelo educativo de las Abejas, están reconfigurando las nuevas generaciones, poco a poco van cambiando las prácticas, y el papel social de usos y costumbres. Es notorio el cambio de mentalidad con que los jóvenes entienden los cargos dentro de la Organización, ahora tienen el sentido de “profesionalización” de actividades como la de promotor de salud o de educación.

El desplazamiento fue un hecho coyuntural que permitió voltear hacia la necesidad de crear un proyecto de educación a partir de las insuficiencias de los campamentos de desplazados en aquél momento. Entre otras circunstancias desfavorables, podemos señalar las siguientes: Los libros de texto de las escuelas primarias, si bien, eran bilingües (español – tsotsil), respondían a las necesidades de otros contextos indígenas, incluso el tsotsil en el cual se escribía respondía a una variante distinta del que se hablaba en la zona. y con respecto al tema de historia, que se trataba en las clases, se trabajaba en base a la historia mestiza

que nada tenía que ver con su realidad, así que se creó un libro basado en el *tsotsil* propio de las comunidades, que integraba relatos de los mismos pueblos para que no se olvidase su historia (Orozco, 2008).

En la aplicación del modelo educativo de “Las Abejas” se ha elaborado un material de trabajo, realizado por los educadores, este material no sustituye a los libros de texto oficiales, simplemente pretende ser un complemento a la educación básica de los estudiantes de las comunidades para poder darle un verdadero sentido a lo que aprenden y también fortalecer la coherencia de valores impregnada en la forma de vida tradicional que le da sentido a la cultura de contacto en un contexto determinado (Orozco, 2008).

Ante la alternativa planteada al inicio de esta reflexión acerca de que si las estructuras generan a los actores o los actores generan las estructuras, la opción de esta tesis, se encamina al reconocimiento de la persona sobre las estructuras y esto justifica y legitima la búsqueda constante de formarse una actitud filosófica ante el hecho educativo (Huerta, 2008), que se transformará a su vez, en metodologías coherentes de un modelo educativo enfocado a dar soluciones adecuadas y pertinentes a los problemas concretos.

Como dice Bertely (1998: 97): “En las escuelas indígenas los menores se ven a sí mismos como sujetos de preservación y folclore nacional, y padecen una política que les niega su derecho a ser tratados como futuros ciudadanos indígenas diferentes pero iguales en derechos a cualquier otro niño mexicano”.

Por otra parte, de acuerdo con Kerchis (1995), se afirma que el aprecio y aceptación de una “política de la diferencia” o un reconocimiento de la auténtica interculturalidad, es liberadora y emancipadora mientras desenmascare los falsos esencialismos reduccionistas que bajo la “estrategia de la asimilación” buscan dominar a otros. Y por último, se expresa igualmente, un sentimiento de solidaridad con Medina (2009) que al hablar de la educación intercultural crítica, afirma que es precisamente una mirada de re-conocimiento de los sujetos educativos y escolares desde su historia y sus prácticas sociales, desde su pertenencia a sociedades contemporáneas. Es, asimismo, continúa ella, producto de las luchas que hacen posible la expresión de formas sociales y mundos de vida

que apelan a construir, frente a los contextos neo-coloniales, nuevos espacios y territorios, a practicar y ser portadores de lenguas y lenguajes cuyas particularidades históricas recrean las memorias para generar otras opciones de futuro, siempre compartido.

En resumen, en este capítulo se han analizado las perspectivas de atención a la población indígena, empezando por los antecedentes más significativos hasta llegar a la celebración del primer congreso indígena en San Cristóbal de las Casas, acontecimiento que despertó la actividad de la población indígena en todos los aspectos, incluyendo la educación. Posteriormente, se hizo alusión al papel que desempeña la Secretaría de Educación Pública con sus dependencias, en la educación indígena. Luego se analizaron algunas experiencias de educación indígena en el estado de Chiapas, con la intención de entender el sentido que le dan los habitantes indígenas de las etnias observadas. Finalmente se analizaron las experiencias que rechazan parcial o totalmente el Sistema Educativo Nacional.

Con esta reflexión se ha logrado tener idea de las experiencias e iniciativas comparables con la experiencia educativa de la Misión de Bachajón que será el contenido del siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LA MISIÓN DE BACHAJÓN

En el análisis de la experiencia educativa de la Misión de Bachajón se abordan primero las dos vertientes de la vuelta antropológica que llegan a la población de la Misión de Bachajón, una por vía del Sistema Educativo Nacional y la otra por vía de los misioneros jesuitas fundadores de la Misión, ambas vertientes fungirán como elementos significativos para esta experiencia educativa.

En la segunda parte se hace una alusión a la educación autónoma como reacción ante el Sistema Educativo Nacional y a la vez como referencia de una opción diversa tomada por la Misión en su proyecto educativo.

La tercera parte aborda directamente el análisis del proyecto educativo como eje central de la experiencia educativa de la Misión.

Finalmente, se examina la relación del proyecto educativo de la Misión con el modelo educativo nacional con la intención de definir si es o no es, esta experiencia, una alternativa al modelo nacional.

En el proyecto educativo de la Misión de Bachajón hay un encuentro de dos culturas en diálogo, y el resultado no es el predominio de ninguna de las dos, sino un dialogo intercultural en busca del “*buen vivir*”.³⁹

4.1. La vuelta antropológica raíz del cambio

Para la ubicación del nivel macro, en una mirada regional, es necesario tomar en cuenta lo que pudiera ayudar a entender no sólo en la extensión territorial, sino también la temporal. ¿Qué acontecimientos se relacionan con las ideas que hacen surgir un proyecto educativo como el de la Misión de Bachajón? ¿Cómo es entendido e interpretado, de dónde viene y cómo llega su influencia a Bachajón?

En el capítulo II de este trabajo, se ha analizado el fenómeno de la *modernidad* como un marco teórico que nos permite interpretar la intencionalidad del Modelo Educativo Nacional. En él se ha puesto de manifiesto que una de las raíces de este fenómeno es la apreciación del sujeto frente al objeto. Esta apreciación tomada por el humanismo y la ilustración dio como resultado una exaltación del ser humano que se convirtió en punto de partida para entender la realidad en su totalidad, incluyendo el concepto de Dios.⁴⁰

El cambio cultural provocado por esta vuelta antropológica, como la mayoría de los cambios, no fue instantánea y universal, fue progresiva y asimilada de modo diverso conforme a los grupos humanos a los que iba afectando (Dussel 2006). Al momento de pasar de la nueva mentalidad a los hechos concretos los sectores de la sociedad de ese tiempo lo aplicaron de modo diverso: los grupos empoderados se opusieron a los cambios, piénsese en la aristocracia, montada en

³⁹ A juicio de Paoli (2003), el buen vivir (lekil kuxlejal) no es una utopía, sino un horizonte cultural, es la plenitud de la vida, el máximo deseo alcanzable y que trasciende al más allá (Paoli 2003: 71).

⁴⁰ La frase de Nietzsche “Dios ha muerto” tiene un hondo significado en ese cambio de la *vuelta antropológica*, para él significa que el mundo suprasensible carece de fuerza operante. La metafísica, o filosofía occidental, entendida como platonismo, se acabó, ahora la filosofía se hará a partir del sujeto, de lo físico, no de lo metafísico (Heidegger, 1960).

el poder coercitivo de la militarización que opuso toda su fuerza para conservar el estatus que los favorecía; o la Iglesia católica, asegurada en la fuerza monolítica de la *cristiandad*⁴¹. Fue la clase media, sobre todo los burgueses y posteriormente obreros y campesinos, quienes van a reaccionar y, en base a las ideas del humanismo, se levantarán contra las instituciones que en ese momento serán consideradas opresoras: la monarquía y la Iglesia católica (Dussel 2006).

4.1.1. La vuelta antropológica en la vertiente del Estado

Las ideas emancipatorias manifestadas en las revoluciones del siglo XIX (Cap. II de este trabajo), van a desarrollarse en el campo económico generando el tipo ideal de sociedad basado en el uso y consumo de bienes y servicios, el ideal para el ser humano, su plena realización será el “confort” (Loaeza, 2003), la posesión y uso de bienes y servicios para todos, lo que Boaventura llama las promesas de la modernidad (2003).⁴² Con el tiempo, estas promesas fueron conformándose en el modelo de la sociedad capitalista, en la sociedad libre de prejuicios y con un alto nivel económico, hasta conformar lo que hoy se conoce como *americanismo* (Lozano, 2007).

Al avanzar a nivel mundial como opción fundamental en el campo económico involucra a los demás países en un proceso de modernización–mundialización obligándolos, de alguna manera, a entrar al sistema (Revueltas, 1990). Esto trae consigo la necesidad de adecuar la orientación educativa del país con base en los criterios y condiciones del sistema.

Así, la educación adquiere las mismas características de la modernización es decir, proveniente fundamentalmente del exterior (europeizante) y se impondrá a través de la integración/desintegración de culturas a las que domina, destruye o subordina, transforma y utiliza (Revueltas, 1992). La autora señala

⁴¹ Se entiende aquí por “cristiandad” al hecho de que todos o la gran mayoría son cristianos.

⁴² Se habla del consumo como un cómodo adormecimiento, o un “plácido escape momentáneo” que luego se hace permanente en lo que algunos denominan la “sociedad del confort”, dando lugar a expresiones como: “SOY TOTALMENTE PALACIO” o bien, “COMPRO, LUEGO EXISTO” (Loaeza, 2003).

fundamentalmente dos procedimientos: a) la coacción económica y política; b) la imitación de ideologías y hábitos culturales de otros países, los desarrollados (Revueltas, 1992: 142).

Se entiende, entonces, porqué la educación ofrecida por el Estado tiene de fondo un modelo educativo que repite los principios y conceptos de una cosmovisión europea, así se ha importado a México y así permanece a pesar de la independencia y la revolución pues quienes la detentan no están interesados en descolonizarse (Robles, 1990)⁴³.

El sistema educativo nacional es fruto de ese proceso de modernización y, por lo tanto, el modelo educativo nacional corresponde a los mismos planteamientos y exigencias de la modernización–mundialización. Este es el perfil de la educación que llega a Bachajón de parte del gobierno en sus tres niveles, federal estatal y municipal y lo hace mediante la institución escolar con todas sus dependencias.

Ahora, ¿Cómo afecta la opción educativa que subyace en el modelo educativo nacional a la población atendida por la Misión de Bachajón?

A juicio del Presbítero Alí, hay suficientes instituciones de educación básica, primaria y secundaria, en el espacio territorial atendido por la Misión, pero el servicio que se da en ellas no ha sido muy bueno y, por diversos motivos, no se ha establecido buenas relaciones con la mayoría de las personas del pueblo (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, marzo 27).

Como parte de la organización de la Misión se ha formado un equipo, integrado por dirigentes, catequistas y otros colaboradores, con el nombre de *Fortalecimiento de la cultura tseltal*, cuyo objetivo es provocar en los jóvenes la revaloración de sus tradiciones, símbolos y rituales culturales, así como atender a las distintas necesidades de la población joven de la región en la que trabaja la Misión (Demeza, 2010). Este grupo realizó una investigación en la que se

⁴³ Franz Fanon, en su libro *Sociología de la liberación* (1970), publicado después de su muerte (1961), describe de modo genérico los efectos de la descolonización y sus implicaciones. El modo de analizar y criticar la praxis cotidiana inspira aún hoy, a varios teóricos que hablan de la “descolonización”. En la Misión se obvia este problema al tomar como punto de partida para cualquier actividad las costumbres y cosmovisión étnicas.

Tabla 1 Del Proceso Fortalecimiento de la cultura tseltal

<p>FUERZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contamos con herramientas de entrevistas, video, proyector y documentos. • El personal del equipo es bilingüe. • Los auxiliares del equipo nos acompañan a dar talleres a las comunidades. • Participación de los jóvenes en la preparación del Curso <i>Ts'umbalil</i> • El conocimiento de Tatic Eugenio, quien lleva años trabajando sobre la historia de Guaquitepec y Bachajón. • Tenemos contacto con los diferentes cargos. 	<p>OPORTUNIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Joaquín y Alma del Cielo estamos como auxiliares del Diplomado en Lengua y Cultura tseltal. • Tener como herramienta a Abelino Guzmán como Coordinador del Proceso. • Las mujeres tienen conservadas sus vestimentas. • Hay acceso a las comunidades. • Apoyo del equipo de la misión.
<p>DEBILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • No tenemos suficientes materiales didácticos. • No somos muchos en el equipo. • No tenemos un coordinador permanente. • Falta de recursos económicos. • No contamos con personal que tiene licenciatura. • Hay jóvenes que dejaron de asistir en el taller. • San Jerónimo y Guaquitepec no participan en el taller. • Muchos jóvenes que no asisten al taller de formación. 	<p>AMENAZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partidos políticos • Los proyectos del gobierno • En el Plan y programa de la Educación no está incluida la cultura. • Algunos jóvenes están perdiendo sus raíces. • Los medios de comunicación.

(Tomado de Demeza, 2010).

Tabla 2 Del trabajo de formación dentro del Proceso *Fortalecimiento de la cultura tseltal*

<p>FUERZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siempre iniciamos con una oración. • Tenemos documentos investigados por el equipo llamado Puentes Interculturales. • Los jóvenes de <i>Ts'umbal</i> Chilón, Xihtalha' y San Sebastián participaron para filmar la fiesta de San Francisco Javier. 	<p>OPORTUNIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los jóvenes del servicio nos apoyan a dar talleres. • En este semestre la escuela COBACH Intercultural de Nuevo Progreso nos dan la oportunidad de dar talleres. • Los principales de la comunidad participan en el taller. • La comunidad nos apoyan en la alimentación. • La comunidad de Carmen Xaquilha' participan en el taller de los jóvenes. • Los jóvenes del <i>ts'umbal</i> Guaquitepec no asisten al taller, por lo mismo que tienen escuela secundaria y Preparatoria Intercultural.
<p>DEBILIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunos jóvenes no asisten al taller. • Hay jóvenes que se van a Cancún o Playas del Carmen en busca de trabajo. • El <i>ts'umbal</i> San Jerónimo dejaron de asistir al taller. 	<p>AMENAZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de gobierno. • El director de las escuelas no les dan permiso a los alumnos para asistir al taller de Fortalecimiento de la Cultura. • La televisión y las películas.

Tomado de Demeza, 2010.

analizan las fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades (FODA) tanto del proceso como del trabajo de formación que se realiza (Ver tabla 1 y 2).

En este análisis aparece la relación con la educación escolar como una amenaza, más que como una oportunidad; esto es explicable dada la intención del grupo por rescatar tradiciones y costumbres, cosa que no está, ciertamente, en la intencionalidad modernista del modelo educativo nacional.

En general, en los comentarios que los directivos hacen de entrevistas hechas por ellos a la gente del pueblo, se destaca que ellos hablan de expresiones de insatisfacción de la educación impartida en las escuelas oficiales (Crispín, 2010).

En resumen, la vertiente de la vuelta antropológica que toma forma como modernización entendida como proceso de realización de los valores utópicos de la modernidad, llega a Bachajón por el sistema educativo nacional, es decir con carácter de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, pero sobre todo envuelta en un tipo de cultura y sociedad capitalista neoliberal que contrasta con la cosmovisión de la gente de la región, por lo menos del sector tseltal. La gente reacciona con desconfianza y se refugia en la *resistencia* mientras se buscan soluciones más adecuadas⁴⁴.

4.1.2. La vuelta antropológica en la vertiente eclesial

Se ha dedicado un buen espacio a la comprensión de la vertiente de la modernidad que llega por el Estado, desde el capítulo II, ahora vale la pena dedicarle también un espacio para analizar el proceso que llega a Bachajón por medio de los misioneros jesuitas que fundan la Misión, Se ha hecho una alusión en el capítulo I al definir la región, ahora se hará específicamente sobre el *proyecto educativo*.

⁴⁴ Naturalmente, el aspecto educativo no llega solo, con él llega la influencia económica y política con toda la intención de “modernizar” la cultura de los habitantes de la región. La educación escolar por parte del gobierno, será uno de los elementos que hagan sentir más la influencia de esta modernización – mundialización.

En líneas generales, y de forma no siempre paralela al procedimiento seguido por la clase burguesa, se puede percibir un procedimiento en la línea humanista por parte de la Iglesia católica. Ésta, como institución, se había refugiado de los embates del “mundo”⁴⁵, posteriormente se presenta como un fraterno abrazo reconociendo la autonomía de la filosofía y de las ciencias, más aún se pone al servicio del hombre y por ende de la realización de su naturaleza, que abarca el conocimiento mediante las ciencias y la filosofía. Esto genera una forma diversa de hacer teología en diálogo con las ciencias sociales, que es lo que hace la Teología de la liberación (Gutiérrez, 1972).

No fue sólo en la teología donde se siente la influencia de este cambio, abraza todos los elementos del ser humano, desde el hombre de la calle, hasta los más especializados grupos intelectuales (Revueltas, 1990). En el aspecto religioso se produjeron cambios radicales que se manifestaron más palpables en el Concilio Ecuménico Vaticano II. Este acontecimiento ofreció la oportunidad para muchos católicos de replantear su actitud frente al mundo, reconociéndose como parte integral del mundo de su tiempo.

- Orígenes de la Iglesia

Para comprender mejor el cambio de sensibilidad ocurrido en el seno mismo de la Iglesia⁴⁶, es conveniente un breve enunciado de sus orígenes.

El cristianismo evolucionó de una secta judía ⁴⁷ a una religión imperial (Gallo, 1976). Después de un tiempo difícil en oposición a la primera potencia de este tiempo, el Imperio Romano, lograron los cristianos encarnar su “mensaje de

⁴⁵ Por la expresión “mundo” se entiende todo lo que no forma parte de la Iglesia considerada como el arca de Noé (fuera de la cual no hay salvación), en especial el mundo que se iba construyendo por la ilustración al margen de la religión o incluso contra ella.

⁴⁶ Una gran parte de los pensadores que impulsaron la vuelta antropológica o humanista, se desarrollaron, al menos inicialmente, dentro del ámbito de la Iglesia católica: Lutero, Descartes y otros.

⁴⁷ En el libro de Los Hechos de los apóstoles, Pablo en uno de sus discursos declara frente al procurador romano de Cesarea, que él “sirve al Dios de sus padres de acuerdo con el Nuevo Camino que ellos llaman secta” (Hechos 24, 14).

salvación” traducida a la cultura greco-romana, cambiando radicalmente su relación con la autoridad y cosmovisión del Imperio Romano.

Al inicio, la presencia de los cristianos en el Imperio Romano, fue más bien conflictiva. De hecho, fueron acusados de “*misántropos*” por oponerse al género humano (Gallo, 1976), entendido en términos de la “Civilización greco-romana” (Dussel, 1974) cuyos elementos eran: la autoridad del emperador, la fuerza del ejército, su religión politeísta, sus costumbres y leyes.

Los cristianos asumieron una *actitud crítica* frente a lo que ellos juzgaban abusos y desviaciones, se negaron a adorar al Emperador, rechazaron divinidades y ritos imperiales y evitaron entrar a sus milicias. Esto les provocó persecuciones sangrientas y el rechazo de la sociedad, que fueron afrontadas por los cristianos con el testimonio del martirio, dar la vida por su fe (Gallo, 1976).

A partir del siglo IV se da un cambio definitivo en relación con la sociedad de su tiempo, debido a la conversión al cristianismo del Emperador Constantino (Gallo, 1976). A partir de entonces inicia un proceso de identificación entre el Imperio Romano y la Iglesia Católica, hasta llegar al punto en que ser cristiano y ser romano era la misma cosa, se llega así a la primera “Cristiandad” (Dussel, 1974), que permaneció sustancialmente inalterada hasta el siglo XIII (Gallo, 1976).

En el siglo XIV comienza a haber fisuras en la “monolítica síntesis” de la cristiandad, y la teología escolástica empieza a dar señales de decadencia (Amerio, 1954).⁴⁸

En esta época, la era de los descubrimientos,⁴⁹ se suceden varios acontecimientos que van a extender esta problemática más allá del mundo conocido hasta entonces. Entre otros, el descubrimiento y colonización del continente americano donde se establece la misma situación que está viviendo España como una “Cristiandad nacional” (Dussel, 1967), dando origen a lo que se

⁴⁸ Entre los teólogos que más critican esta síntesis están Duns Escoto y Guillermo de Ockam. (Ver Amerio, 1954: 185) Este último es conocido en la historia por sus denuncias del poder político ejercido por los papas (Los Borgia) e incluso emperadores que ejercieron una cierta autoridad papal. (Ver Bilh Meyer 1957).

⁴⁹ Es el período de expansión de los países europeos, por la necesidad de acceder a las riquezas de Asia con las cuales contribuir al mercantilismo europeo, y a otros intereses

llamará después “Nueva cristiandad de Indias” con características muy parecidas a la cristiandad europea medieval (Gutiérrez, 1972).

En el siglo XV, con las ideas emanadas del Renacimiento y con una marcada tendencia humanista se produce un cambio que pondrá en crisis la unidad de la Iglesia Católica. El mundo hasta entonces conocido y que de alguna manera era heredero de la cultura greco-romana y por ello cristianos sin excepción, se divide en dos facciones: por una parte los “hombres de la Iglesia” y por la otra “los hombres del mundo” (Gallo, 1976). Los primeros empeñados en defender la “sana doctrina” de las nuevas ideas nacidas de los avances de la ciencia, mientras que los segundos van creando una cultura que se aleja de las enseñanzas de la Iglesia y que, en algunos campos, se opone abiertamente, como en el caso de Galileo, condenado al índice por afirmar que la tierra se mueve (Amerio, 1954).

En el siglo XVIII se da, de manera rotunda, un rompimiento de la Iglesia con el mundo, este mundo entendido como resultado de la ilustración, propiciada por el iluminismo, corriente que sostiene que la razón humana puede combatir la ignorancia, la superstición y la tiranía, y construir un mundo mejor (Munck, 2001). Aunque no excluye la religión, desplaza, al igual que el humanismo, el teocentrismo por el antropocentrismo.

Como respuesta a los ataques de la Ilustración, la Iglesia se repliega dentro de sus murallas en un encasillamiento que puede observarse en la rigidez de su doctrina (Gallo, 1976). La iglesia pasa a ser ajena o enemiga del desarrollo de la humanidad, del pueblo, del proletariado, actitud manifiesta en la revolución francesa y en las revoluciones marxistas.

Este repliegue de la Iglesia en una actitud defensiva y una doctrina rígida no es sólo en el ámbito intelectual, también la “gente común” inmersa en el mundo moderno tiene dificultades para entender y vivir su fe cristiano-católica. Esto se manifiesta en hechos cotidianos como es el caso de la enfermedad, si antes se iba a la Iglesia a pedir a Dios la cura de la enfermedad, ahora se recurre primero al médico; en caso de desastres naturales, no se piensa en el castigo de Dios, sino

en las consecuencias naturales que explican el fenómeno y, si es posible, su prevención.

Naturalmente no todos en la Iglesia mantenían esta actitud, hubo ya desde mediados del siglo XIX algunas “iniciativas” nacidas no tanto de la cúspide, sino de la base del pueblo que tenían una intención de “acercarse” a ese mundo que cada vez se alejaba más de la doctrina de la Iglesia, tal fue, entre otras, las experiencias de los “Sacerdotes obreros” y “las comunidades de base”.

- *Los sacerdotes obreros*

Los sacerdotes obreros, como movimiento eclesial nace en Francia en 1944, hasta que en 1959 fue suprimido por el papa Juan XXIII a causa de haberse comprobado que la mitad de ellos había dejado de oficiar misa o ejercer su ministerio. Posteriormente, el Papa Paulo VI volverá a autorizar la experiencia y en 1964 lo hace extendiéndose a diversos países (Azcarate, 1965).

En la encíclica “Quadragesimo anno” del Papa Pio XI (1931) se alaba y bendice la presencia de los *sacerdotes obreros* en las fábricas y el trabajo sindical, son considerados “misioneros del trabajo” (Hoyos, 1965). En la nota 7 de los comentarios de la encíclica se explican las circunstancias en las que se ubica la problemática que motiva y es abordada por la encíclica. En esta época, en pleno auge de la revolución industrial, el mundo obrero se encuentra en una grave crisis debido a los abusos de patrones y empresarios, circunstancia que favorece la aceptación de las propuestas del socialismo preconizadas por Marx y sus seguidores.

Los obreros católicos obligados por las circunstancias se ven tentados a entrar en la lucha de clases o militar en las filas comunistas pero vuelven los ojos al magisterio de la Iglesia quien mediante esta encíclica ofrece soluciones viables y acordes con el magisterio de la Iglesia que ya venía considerando, desde 40 años atrás, esta realidad en la encíclica *Rerum Novarum* de León XIII (Hoyos, 1965). En la encíclica se expone claramente la imposibilidad de congeniar las teorías socialistas de la época con la doctrina social de la Iglesia.

La presencia de sacerdotes en el sector obrero significa un acercamiento de la Iglesia a un mundo que se ve cada vez más alejado de la fe católica.

- *Las Comunidades eclesiales de base*

Aun cuando el origen exacto de las comunidades eclesiales de base no ha sido suficientemente estudiado (Acevedo, 1986), no se puede decir que hayan nacido de una idea concebida teóricamente que después se materializa, más bien las circunstancias de la *praxis* cristiana llevaron a la creación de grupos que respondían a la necesidad de combinar la vida secular con las creencias religiosas en aparente contradicción.

Muchos de estos conflictos nacen después de experiencias extremas que sacuden la conciencia humana y la impulsan a buscar soluciones alternativas a las convencionales. Una de estas experiencias es sin duda la segunda guerra mundial. Ante las atrocidades y excesos del poder centralizado de un Estado totalitario que generó tantas muertes, la humanidad se cuestiona sobre la validez de los principios éticos emanados de la dialéctica del tiempo. En este contexto de la segunda postguerra nacen ideas e iniciativas encaminadas a solucionar y prevenir los conflictos que originaron la catástrofe, como la ONU, la UNESCO, la OREALC y la OEA que fomentaron la realización de programas de Educación.

En Brasil, por los años 60 se desarrolla una de estas iniciativas para responder a la necesidad de ampliar la cobertura educativa y la alfabetización de los adultos, el Movimiento de Educación de Base (MEB) nacido por un convenio entre el gobierno Federal de Brasil⁵⁰ y la Conferencia Episcopal Brasileña (Dussan 2004). Esto explica por qué se caracterizó como un movimiento que buscaba una renovación en una línea humanista de tipo cristiano.

⁵⁰ Ya desde antes, Freire había lanzado campañas de alfabetización, que fueron reconocidas por el gobierno, llegando a ser Secretario de Educación y coordinador general del plan nacional de alfabetización de adultos y fundó el movimiento de educación de base, patrocinado por el episcopado brasileño. Ver (Casadont 2005)

En 1964, después del golpe militar, que convirtió en dictadura el gobierno de Brasil (Ver Vinicius 2010), Freire tuvo que salir del país por la amenaza que su trabajo representaba al nuevo gobierno dictatorial.

En el MEB, comenta Dussan (2004), se promovía una educación en la cual las personas y las comunidades tomaran conciencia de las dimensiones naturales y sociales de la dignidad del hombre, así como la necesaria transformación estructural de la sociedad a través de la acción política.

Por este tiempo y en este país Paulo Freire inicia sus trabajos de alfabetización en el noreste, pronto Freire se da cuenta de que los métodos tradicionales no tienen el efecto esperado, son sólo una “educación bancaria” (Freire, 1970). Freire propone la educación liberadora, según la cual, los estudiantes, ahora activos en una nueva dinámica, dialogan con el maestro y entre ellos y empiezan a tomar conciencia de su propia situación en la sociedad y el mundo. Esta toma de conciencia denominada “concientización” es un paso hacia la auto-liberación de los oprimidos, él afirma que los pobres son los protagonistas en su propia liberación (Freire, 1970).

En la literatura observada⁵¹, el término “de base” no aparece relacionado directamente con la teoría marxista de la división de clases sociales ni se hace alusión directa a la terminología marxista; Freire lo usa en el MEB por su intención de llegar a la base del pueblo, a gente más apartada de los centros urbanos, a los suburbios, a los marginados y a los más pobres (Dussan, 2004).

Esta última idea es retomada en Medellín, en la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (CELAM) y posteriormente fue retomado este tema en las demás Conferencias, enriqueciendo su comprensión. A juicio de Boff, C. (1986), Las Comunidades Eclesiales de Base (CEBs) nacieron a inicios de los años 60, antes de Medellín, pero esa Asamblea las legitimó y generalizó.

Otro de los especialistas de la teología de la liberación, Leonardo Boff, ve en las CEBs un elemento importante para “reinventar” o “resucitar” la Iglesia misma, a través de la instauración y la multiplicación de comunidades (eclesiales) de base (o comunidades cristianas populares), las que “más allá de su valor eclesiástico (teológico) implican un eminente valor político: ayudan a construir

⁵¹ Ver entre otros textos los siguientes: Faustino Teixeira, F. (1988) *A gênese das CEBs no Brasil. Elementos explicativos*. Boff L. (1980) *Eclesiogénesis, Las comunidades de base reinventan la Iglesia*, Santander, Sal Terrae. Revista Concilium No. 104.

celularmente la sociedad civil, continuamente rota y atomizada por la división de clases y por los ataques de la clase hegemónica y antipopular (Boff, L., 1989).

En resumen, podemos decir que las Comunidades de base, que posteriormente son llamadas Comunidades Eclesiales de Base, nacen en un ambiente crítico y contestatario a veces, en contra de un mundo de uniformidad exigido por la cristiandad defendida por la Iglesia Católica, que luego será asumido con el cambio o “vuelta antropológica” del Concilio Ecuménico Vaticano II y posteriormente por las Conferencias Episcopales Regionales.

- El magisterio de la Iglesia universal y regional

Se han señalado dos temas en los que se puede ver la inquietud de los cristianos por asimilar los cambios que ocurren en el mundo y que provocan conflicto con la síntesis teológica de la cristiandad: los sacerdotes obreros y las comunidades de base. Sin embargo no fueron los únicos, existe en el tiempo que precede al Concilio Vaticano II una serie de movimientos que fueron facilitando y exigiendo la celebración de dicho Concilio. Una buena parte de ellos manifiestan esa preocupación por la dimensión humana, o vuelta antropológica. Se señalan tres que, a juicio de González (2005) están más relacionadas con el Concilio:

a) El movimiento litúrgico

La liturgia, prácticamente destinada al monacato y la clerecía, por su lenguaje en latín, y por sus formas y rituales, un tanto misteriosas e incomprensibles, para los fieles, para el pueblo que presenciaba las ceremonias casi como un espectáculo sorprendentemente empieza a ser involucrado por algunas iniciativas como el misal de los fieles, que empezó a publicarse en Bélgica en 1882 (González 2005), con el que se pretendía la participación activa de los fieles en la liturgia de la Iglesia.

En Francia, en la diócesis de Le Mans, se publica el “Année Liturgique”, de difusión popular con textos y comentarios encaminados al mismo objetivo de la participación activa de los fieles.

El año 1903 el Papa Pío X publica un decreto sobre el canto coral en que se valora esta actividad en la liturgia y se invita a todos los fieles a participar en ella. En 1904 se publica otro sobre la comunión temprana y frecuente (González 2005), con la finalidad de favorecer la participación de los fieles y finalmente el 21 de noviembre de 1947 sale la encíclica sobre la Sagrada Liturgia, “Mediator Dei”, que constituye el punto de partida de la reforma litúrgica promovida por la Curia. En esta encíclica Pío XII hacía suyo el lema “Participación activa y personal” (González, 2005).

b) El movimiento bíblico

En 1921, Romano Guardini preveía el proceso que tendría que seguir la Iglesia frente al individualismo y subjetivismo religioso, según el autor, la vida religiosa no procedería ya sólo del yo, sino también del polo opuesto, que es la comunidad formada y objetiva (Guardini, 2008). Este autor comenta que en la Iglesia no se vivirá ya como institución, como *instrumento* de salvación, sino como *fruto* de la salvación, como comunidad de vida y de amor, cuyo centro y fundamento es el mismo Cristo, que será conocido, ya no por la escolástica o por los catecismos, sino directamente de la Sagrada Escritura, y esto fue posible gracias al movimiento bíblico (Guardini, 2008).

c) El movimiento laical y la Acción Católica

Según la teología escolástica, hay una división esencial entre clérigos y laicos, a los clérigos compete el apostolado y la administración de los sacramentos, mientras los laicos son sólo los destinatarios de la acción de los clérigos (González 2005).

Desde 1922, comienzo del Pontificado de Pío XI, se va configurando una nueva conciencia de la Iglesia, difundida en amplios círculos de seculares, el Papa invitaba a “un compromiso de diligente trabajo para la ampliación y renovación del Reino de Cristo”. El mismo Pontífice fundó la Acción Católica como un “movimiento social”, con el objetivo de “promover el Reino de nuestro Señor

Jesucristo y, de este modo transmitir a la sociedad humana este supremo Bien” (González, 2005).

El Concilio Vaticano II retoma y profundiza estos y todos los movimientos que surgieron en este tiempo, dándoles validez y ubicándolos en la Iglesia. El 11 de octubre de 1962 se inauguraron los trabajos del Concilio que se alargaron hasta el 8 de diciembre de 1965 en que se hizo la solemne clausura. Para esta investigación es importante hacer notar que la característica que más interesa es el interés por *la pastoral* que envuelve y motiva todos los documentos del Concilio⁵².

Una característica del Concilio es el interés por la pastoral⁵³, este interés revela todo el empuje de la vuelta antropológica, la Iglesia en lugar de preocuparse por “definir su esencia” en términos “*esencialistas*”, fijos, eternos, inflexibles, e inmutables, se preocupa de ir de modo comprensible al encuentro del hombre situado en su lugar y en su tiempo. En lugar de defenderse del mundo, va a su encuentro.

Con este mismo espíritu se desarrollarán las Conferencias Episcopales de cada región del mundo católico, que en América Latina tomará un rumbo muy específico como “Opción preferencial por lo pobres” muy ligada a la base de una reflexión sobre la realidad socio política y económica en que se encuentran la mayoría de sus habitantes. A este tipo de reflexión se le llamará después Teología de la liberación.

⁵² Para un estudio más profundo y detallado del Concilio Vaticano II se puede ver: S. Madrigal, Karl Rahner y Joseph Ratzinger, *tras las huellas del Concilio*, Santander 2006. G. Alberigo, *Breve historia del Concilio Vaticano II (1959-1965). En busca de la renovación del cristianismo*, Salamanca 2005. J. Ratzinger, *Die erste Sitzungsperiode des Zweiten Vatikanischen Konzils. Ein Rückblick*, Colonia 1963. A. Grillmeier, «Espíritu, actitud fundamental y peculiaridad de la Constitución», en: G. Baráuna (dir.), *La Iglesia del Vaticano II*, t. 1, Barcelona 1965. Y otros.

⁵³ Por pastoral se entiende la atención que tienen los ministros del culto al pueblo, pero en este tiempo adquiere un sentido más cercano al “*Servicio*” que los pastores deben dar a su rebaño a imagen de Cristo (Gallo 1976).

- *Samuel Ruiz y la Teología de la liberación*

En 1960 llegó a San Cristóbal de Las Casas Chiapas Don Samuel Ruiz García, quien sucedió en el cargo al Señor Lucio Torreblanca, obispo anterior a él. Samuel Ruiz comenzó su labor apostólica como un obispo tradicional pero, en la visita a las comunidades indígenas quedó impresionado por el grado de pobreza y abandono político en que vivía la mayoría de la gente, sobre todo en la zona rural. Posteriormente, después de participar en el Concilio Ecuménico Vaticano, celebrado en Roma (1962 – 1965), Samuel Ruiz inicia, con la ayuda de un organismo nacido de la conciencia de la necesidad de una atención especial de grupos humanos diversos, llamada Unión de Mutua Ayuda Episcopal (UMAE), un estudio sociológico de la región con la intención de conocer mejor la situación de la gente de su diócesis (Fazio, 1994).

En el capítulo I de esta tesis se abordó la composición social del territorio que abarca la diócesis, haciendo notar la población indígena como uno de los elementos más extensos e importantes de este análisis. En él se trata, desde una perspectiva de “problema”, la relación de este sector con las demás partes de la población, por su carga etnocentrista enmarcada por una historia, una cultura y una fisonomía en franca confrontación con la “sociedad mexicana”.

Samuel Ruiz, a través de un organismo nacido de un Congreso Nacional Indigenista en 1960 con el nombre de Centro Episcopal de Ayuda a Misiones Indígenas (CENAMI), impulsa en 1968, después de la II Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM), de manera decisiva, una pastoral *liberadora*, es decir, aparte de la atención espiritual y meramente sacramental, se muestra un interés por los problemas de la población indígena en los niveles económico, político y cultural, apoyado en una síntesis teológica llamada Teología de la Liberación (Fazio, 1994: 76).⁵⁴

⁵⁴ En cuanto al origen de la Teología de la liberación, Puede fecharse su nacimiento hacia la mitad de la década de los sesenta. Adquirió "derecho de ciudadanía" en el mundo de la teología en la II Conferencia del Episcopado de América Latina, celebrada en Medellín (Colombia) en 1968. Inmediatamente después empiezan a celebrarse encuentros importantes en torno a la nueva corriente teológica (Buenos Aires,

Samuel Ruiz conoció personalmente a Gustavo Gutiérrez, primer expositor sistemático de esta forma de hacer teología, lo invitó a colaborar con él en su participación de la II Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín Colombia (Fazio, 1994:98), por lo que podemos deducir el conocimiento y aceptación de la obra de Gustavo Gutiérrez.

Tanto el Obispo Samuel Ruiz como los fundadores de la misión: El presbítero Ignacio Morales y el Presbítero Juan Chagolla (Más conocidos entre la gente de la Misión como el Padre Nacho y el Padre Chagolla) se identifican en este movimiento e hicieron suya la “Opción por los pobres” en la que se incluye la opción por los indígenas (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, marzo 27).

¿Cómo se llegó a esta postura? Lo que se ha definido como *modernidad* en el capítulo II, no tiene de por sí, una connotación negativa, ni es considerado como error, por el contrario es considerado un *acierto*, y un *acierto nodal*, es decir, el entusiasmo que nace de los descubrimientos científicos, del progreso de la técnica, el sesgo humanista de la filosofía, etc. Van a cambiar la mentalidad de los humanos, que dejarán de sentirse “objetos” de la naturaleza, insertos en un determinismo esencialista (Estoicos) de origen externo a él mismo, como Demiurgo (Platón), como el *Nous*⁵⁵ (Aristóteles), como el creador (Agustín), para sentirse “sujetos” agentes, capaces de “crear y modificar” la naturaleza.

Vale la pena comentar aquí la síntesis que presenta Gustavo Gutiérrez y la influencia que estas ideas pueden tener en el proyecto educativo de los dirigentes de la Misión de Bachajón.

Como ya se dijo antes, Samuel Ruiz se identificaba con la sensibilidad de su tiempo y en el ambiente eclesial, pero ¿Cómo era esa sensibilidad?

Una experiencia de educación inspirada en la vivencia “liberadora” de un pueblo, puede ser relevante en la historia de la pedagogía indígena. Rescatar

en 1970; Bogotá, en 1970 y 1971; Montevideo, en 1972; El Escorial, en 1972; . Roma, en 1972; Ginebra, en 1973; Toledo, en 1973; Bogotá, en 1973; México, en 1975; Detroit, en 1975; México, en 1977...) y aparecen las obras de los teólogos más conocidos (Alves, Assmann, L. Boff, Comblin, Ellacuría, Galilea, Gutiérrez, Míguez Bonino, Morelli, Muñoz Richard, Scannone, Segundo, Sobrino, Vidales...), algunas de las cuales obtienen repetidas ediciones y son traducidas a numerosos idiomas.

⁵⁵ “*Nous*” del latín, *Mente*. El dios aristotélico es la mente que ordena y genera el movimiento, es la Potencia infinita y el Acto puro, es eterno al igual que la materia (Amerio 1954).

esta experiencia significa sentar bases de una propuesta diferente de procesos educativos efectivos en el ambiente indígena.

Un proyecto educativo en línea de “Liberación”, debe tener una ética que se expresa a través de la racionalidad crítica, radical y subversiva (Lois, 1988), el hecho de incorporar estos valores en la experiencia educativa de un grupo, puede funcionar preventivamente para evitar la recaída, si es que ya se haya superado la dependencia de formas globales o sistemas de injusticia.

La Teología de la Liberación genera una “esperanza utópica”, la esperanza escatológica del ideal de la justicia perfecta. Todavía más: es una ética que cuestiona la validez de los sistemas imperantes con sus proyectos vigentes de dominación y se vincula a un proyecto alternativo de cambio social (Dussel, 1986). Es, por tanto, una ética marcadamente conflictiva, que supone un desafío a cualquier pensamiento ético, de cualquier otra ideología.

La teología de la liberación es una manera diferente de hacer teología (Boff, 1989). El autor compara el trabajo de Gustavo Gutiérrez (1972) con los de Descartes, Kant, Hegel, Marx, Heidegger en el campo de la filosofía occidental, y con los de Tomás de Aquino, Lutero, Bultmann, Rahner, entre otros en el teológico (Boff, L., 1989). Según el autor, los trabajos de Gustavo Gutiérrez dan lugar a la creación de un *nuevo campo epistemológico*. La liberación es vista como un horizonte a partir del cual todas las cosas son iluminadas, es un campo en el cual todo se sitúa recuperando una nueva significación (Boff, 1984).⁵⁶

Gutiérrez, G. afirma que la teología de la liberación ofrece, una nueva manera de hacer teología, cuyo énfasis está en considerar La teología como *reflexión crítica de la praxis histórica* (1972: 40). Es por ello que deviene una teología que no se limita a pensar el mundo, sino que busca situarse como un momento del proceso a través del cual el mundo es transformado.

⁵⁶ Este sentido de la teología de la liberación fue reconocida por el Magisterio pontificio en abril de 1986 en carta a los obispos del Brasil, donde expresamente se dice que "la teología de la liberación debe constituir una nueva etapa... de reflexión teológica". Se puede ver: Juan Pablo II (1986) "Purificada de elementos que poderiam adulterá-la, com graves consequências para a Fé, essa teologia da libertação é não só ortodoxa, mas necessária", "Discurso a un grupo de Prelados de la Conferencia episcopal brasileña (13 de marzo de 1986)", AAS 78 (1986), 1039-1045. Cfr. Id., "Carta a los Obispos de la Conferencia episcopal brasileña (9 de abril de 1986)", Insegnamenti IX, 1 (1986), 1004-1014

El libro tiene cuatro partes; en la primera relaciona el autor los conceptos de teología y liberación, en ella se ubica el sentido de su relación y se justifica la definición como reflexión crítica de la praxis histórica.

En la segunda parte habla del planteamiento del problema de la relación Iglesia – mundo, enfocándose específicamente en la relación entre la salvación proclamada por la Iglesia y el proceso histórico de liberación del hombre. Una teología basada en la distinción de planos que distingue mundo opuesto a Iglesia no se sostiene ante la afirmación de la vocación única a la salvación proclamada en el Vaticano II ⁵⁷ (Rubio, 1968), por lo que se hace necesario un cambio radical de perspectiva (Gutiérrez, 1972: 109).

En la tercera parte habla de la opción de la Iglesia latinoamericana, en ella se va definiendo su situación de dependencia económico-política y su opción por superar la mentalidad colonial para encarar los verdaderos problemas (Gutiérrez, 1972: 184).

En la cuarta parte se habla de las Perspectivas, y se divide en dos secciones. La primera sección titulada: *Fe y hombre nuevo*. Bajo el modelo de Cristo liberador se pueden perfilar las características de la liberación plena como crecimiento del *Reino* que incluye el progreso temporal (Gutiérrez, 1972: 226). La segunda sección titulada: *Comunidad cristiana y Nueva Sociedad*, en la que se define a la Iglesia como *Sacramento Universal de Salvación*.⁵⁸

A juicio de Boff (1989), el mérito de Gutiérrez (1972) es haber formulado, consciente y críticamente, la expresión de este desafío que inaugura una nueva forma de hacer teología: a partir de la acción transformadora, desde dentro de la acción, como crítica de esta acción y para la acción de liberación (Boff, 1989).

⁵⁷ El tema de la salvación aparece en muchos de los documentos del Concilio, uno de ellos es el documento *Sacrosantum concilium* en el número 6 dice: “...así como Cristo fue enviado por Padre, Él a su vez envió a los Apóstoles, llenos del Espíritu Santo. No sólo los envió a predicar el Evangelio a toda criatura y a anunciar que el Hijo de Dios, con su muerte y resurrección, nos libró del poder de Satanás y de la muerte y nos condujo al reino del Padre, sino también a realizar la obra de salvación que proclamaban mediante el sacrificio y los sacramentos en torno a los cuales gira toda la vida litúrgica”. (Rubio 1968).

⁵⁸ De la misma manera la expresión *Iglesia sacramento universal de salvación*. Ver el Documento “*Ad gentes divinitus*” número 5. (Rubio 1968).

Gutiérrez (1972) tiene el mérito de haber sabido integrar en su nueva forma de hacer teología la manera tradicional anterior de hacerlo. En efecto, al definir la teología como *“reflexión crítica de la práctica histórica”*, supone y necesita, la reflexión teológica de tipo dogmático. Al mismo tiempo obliga a una redefinición fundamental de los mismos contenidos.

El método de la teología dogmática parte de dos soportes: la revelación reconocida en la biblia y la tradición, que toma cuerpo en los documentos eclesiales. Es una disciplina racional, se da razón de la fe pero, mediante un procedimiento descendente deductivo. Por otra parte el método seguido por Gutiérrez es, más bien, inductivo. Gutiérrez parte de la constatación de una realidad, la realidad de la vida en América Latina, además con una óptica específica, la opción por los pobres ⁵⁹.

En resumen, la vuelta antropológica es pues, como ya se dijo antes, un fenómeno de carácter mundial que afectó de diferentes maneras a sectores diversos de la humanidad, provocando cambios radicales en el orden anteriormente establecido. Entre la vertiente que llega por el Estado y esta que llega por los misioneros jesuitas hay una diferencia diametral, a pesar de que ambas vertientes tienen el mismo origen ideológico: la vuelta antropológica.

Hasta este punto se ha analizado las dos vertientes de la modernidad nacidas ambas en un ambiente más bien europeo y que llegan a Bachajón por diferentes causas con gente que ha conservado su cultura, su cosmovisión, sus costumbres y su identidad, no sin sacrificios y humillaciones, quizá en una silenciosa resistencia que perdura por siglos.

La versión del Estado, de la que se ha hablado antes y que ha generado el modelo educativo nacional, con su aplicación especial a las comunidades y pueblos indígenas (Educación bilingüe y bicultural), abarca todo el país bajo los mismos objetivos y políticas, con los mismos problemas de adaptación a las

⁵⁹ Esta opción por los pobres ha surgido en América Latina, continente mayoritariamente pobre y cristiano. Puebla la remite a Medellín, *“que hizo una clara y profética opción preferencial y solidaria por los pobres”*, (n. 1134) y consagra la expresión *“opción preferencial por los pobres”* en el contexto de la misión evangelizadora de la Iglesia. Con esa opción se quiere indicar tanto el destinatario como el contenido de la evangelización.

necesidades locales. Esto ha provocado en varias comunidades la búsqueda de soluciones alternativas, o de rechazo total al sistema educativo nacional (escuelas autónomas) o integrando de alguna manera la educación formal (escolar), con la informal (familia-comunidad).

4.2. La autonomía como estrategia de solución para algunas comunidades

En el capítulo III se ha hablado de algunas experiencias educativas que siguen una línea diversa, si no es que opuesta al modelo educativo nacional, y que se han planteado en función de ser acordes y coherentes con su cosmovisión y sobre todo con un concepto diverso de *persona y sociedad*. La mayoría de ellas provienen de ese despertar a una subjetividad que valora la identidad propia, que implica el reconocimiento del otro.

No todas las comunidades reaccionaron de la misma forma, ante la imposición de un sistema educativo nacional que trae consigo la cultura neoliberal o al menos abre las puertas a ella.

Entre los grupos que se oponen radicalmente y rechazan este sistema nacional, hay quienes han tomado el camino de la autonomía, con sacrificio y valentía. Han dado la espalda a un sistema que no se adecua a sus necesidades ni es acorde a su cosmovisión y se aventuran a afrontar problemas de tipo económico y administrativo que supone *la lucha por la autonomía*.

En un estudio hecho por Baronet (2009) se afirma que:

“La lucha por la autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias implicadas. Así, en muchos de los asentamientos indígenas en los valles de la Selva Lacandona, se desarrollan novedosas experiencias comunitarias y regionales de construcción social de discursos y prácticas políticas de educación primaria” (Baronnet 2009: 6).

Baronnet se propone en su trabajo, conocer y analizar el proyecto educativo propio de los pueblos indígenas que viven en situación de dominación y de resistencia social, a la luz de estrategias sociales de rechazo, apropiación e invención social que parecen favorecer la democratización de la organización

escolar, con el fin de evidenciar el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación en sus propios asuntos educativos.

En general la perspectiva teórica que más se nota en el contexto de este autor es de una *descolonización*, es decir, hay una denuncia de la ideología que subyace en el sistema educativo nacional (no sólo en México sino en muchos países, latinoamericanos) como alienante y etnocida (Documentos de la segunda reunión de Barbados, (1979). Baronnet comparte esta teoría con Aubry (2004) y considera que la participación interna en la organización campesina constituye para las familias Indígenas, el escenario de una descolonización, donde los grupos de pioneros que salieron de las fincas para buscar tierras propias:

“Dieron un significado socio-religioso a su migración, que les desvictimizó: llamaron a su migración Éxodo (que es también el título bíblico de un catecismo que escribieron colectivamente), porque rebasaron su condición de peones o esclavos de enganchados haciéndose buscadores de liberación, enraizándose en la Selva como en una Tierra Prometida” (Baronet, 2009: 150).

Los grupos de pioneros adoptan cargos comunitarios como “el catequista”, los encargados de la escuela, de la salud, la cárcel, la producción etc.

Para explicar la transformación de la resistencia en movimiento político Baronnet recurre a Bonfil (1987), quien hace ver otro tipo de estrategia cotidiana de resistencia étnica que comprende la creatividad en la adaptación y en la solución de problemas desde concepciones propias (Baronet, 2009: 297).

Esta creatividad hace que, en cierta forma, cada caso parezca un acontecimiento aislado, regional y sin conexión con otros casos, sin embargo no es así, la opción por la autonomía no es exclusiva de las comunidades de Chiapas. Recientemente, en México y en general en toda América Latina, ha surgido la autonomía en la educación como una necesidad inherente a las prácticas de autogobierno. En todos los lugares donde resurge el autogobierno, se siente como necesidad rescatar y centralizar la educación (Baronet, 2009).

Desde hace una década en las Cañadas de Ocosingo, varios cientos de comunidades campesinas mayas construyen alternativas escolares fuera de la política gubernamental que llaman “oficial”. Frente al Estado nación en Latinoamérica, la construcción social de la autonomía educativa forma parte de

proyectos más amplios de desarrollo y apropiación social y cultural de las prácticas de autogobierno regional (Baronnet, 2009).

Baronnet, siguiendo a Bourdieu (1980 y 1992), observa el campo social de la educación indígena como un subsistema estructurado de posiciones sociales en el cual los agentes e instituciones están en lucha por la apropiación y resignificación de lo que está en juego en las relaciones de fuerza entre ellos: la lucha por el monopolio de la “*violencia legítima*” por la redefinición de las reglas del juego. Es lógico que los dominados, por consecuencia, que emprendan estrategias de resistencia, tan radicales cuanto sea necesario (Baronnet, 2009: 30).

Más allá de la investigación de Baronnet y de las teorías que justifican la resistencia, la demanda indígena de autonomía educativa tiene su base legal en la resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU del 13 de septiembre de 2007, en la que se reconoce el derecho de los pueblos indios a establecer y administrar sus instituciones educativas según sus propias metas y formas de organización y de decisión. Las comunidades indígenas que han tomado la solución de la educación autónoma no se oponen al derecho internacional y es totalmente concebible como una solución extrema.

La actitud tomada por los dirigentes de la Misión de Bachajón ante la educación autónoma ha sido de respeto, sobre todo si la decisión proviene del consenso de la comunidad, considerando siempre que la educación va más allá de la escolaridad y que ésta puede ser integrada según los principios y costumbres que identifican al grupo humano (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, marzo 27).

En el momento de las entrevistas, casi como una plática informal, el P. Alí comentaba que una cierta autonomía es indispensable para que una cultura pueda sobrevivir y, además, desarrollarse como algo vivo que está en proceso continuo al confrontarse con otras culturas, pero al radicalizarse en una autonomía que rechaza el diálogo, detiene su desarrollo y se empobrece al perder la riqueza que ofrece el diálogo intercultural (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, abril 4).

Por otra parte, el Presbítero Zatyryka advierte el riesgo de llegar a los extremos; al exaltar la cultura de los “abuelos”, por ejemplo, se corre el riesgo de “petrificar” la cultura y hacerla estéril al *bien vivir (lekil kuxleja)*. Pero el otro extremo es igualmente peligroso en el diálogo intercultural, pues al estar insertos en la coyuntura actual de un mundo globalizado, se entra al juego neoliberal, sin darse cuenta, y a través de una educación pseudopertinente se siga avasallando y fortaleciendo la idea de que la cultura de Occidente es la única respuesta para el “progreso”, provocará la pérdida irreparable de la identidad y la cultura tseltal. (Entrevista directa Pbro. Eugenio Maurer, Bachajón, abril 18).

En resumen, se puede decir que los directivos de la Misión de Bachajón, aunque no se oponen a la escuela autónoma, no es su opción preferida, el rechazo a una educación sustentada por el Estado cierra la posibilidad de diálogo intercultural y limita las posibilidades de crecimiento de la cultura tseltal en un mundo continuamente amenazado por un nuevo colonialismo económico impulsado por la modernización.

¿Cuál es, entonces, la solución que propone la Misión de Bachajón en el campo de la educación? Será el tema del apartado siguiente.

4.3. La educación como estrategia fundamental de la acción de la Misión de Bachajón.

En la Misión de Bachajón las ideas de resistencia y de autonomía están presentes pero han sido analizadas bajo otra mirada y le han dado otro significado. En lugar de oponerse y rechazar el sistema educativo impuesto, se busca un diálogo con la intención de complementar los conocimientos valorando los aprendizajes en coherencia a su cosmovisión.

No siempre se llega a una asimilación de las dos apreciaciones, pero siempre se buscará el respeto y la armonía con el mundo que rodea a la persona, incluso en el mundo de las ideas (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, abril 4).

Todas las iniciativas de acción dentro de la Misión se han caracterizado por tomar como punto de partida el conocimiento y la valoración de la cultura tseltal, y por poner en diálogo sus saberes con los de otros universos culturales distintos al tseltal, a través de un enriquecimiento mutuo. Esto implica un doble proceso de ida y venida entre la cultura autóctona y la cultura con la que se dialoga, este camino de ida y vuelta implica una educación como estrategia fundamental, una *educación en diálogo intercultural* (Crispín, 2010).

El primer camino de ida que representa una educación especial en los misioneros es la estrategia de *acompañamiento* a la población tseltal de la zona, consiste en un acercamiento a las comunidades, partiendo de la cosmovisión del mismo pueblo. Esto implica que los jesuitas que van a trabajar a la Misión, primero aprenden la lengua y empiezan a colaborar con los que ya tienen ahí más tiempo, aprendiendo de ellos y de la cultura tseltal (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, marzo 27) A lo largo de la historia de la labor pastoral de la Misión se han probado diversas estrategias, buscando siempre llevar a cabo acciones pertinentes culturalmente y encaminadas al mejoramiento de las condiciones de vida de los tseltales.

Los misioneros así formados, reconocen que no hay una cultura superior, sino culturas diferentes, distintas cosmovisiones que, al ponerse en diálogo, se enriquecen.

A través de acciones como la recuperación y el fortalecimiento del sistema de cargos comunitarios, se ha buscado responder a las necesidades de cada comunidad, ya que para los tseltales éste es un ámbito central en la construcción de su identidad cultural y de su sentido de pertenencia; por eso, en lugar de contar sólo con templos o catedrales en poblaciones específicas que funcionen como grandes centros religiosos, cada comunidad cuenta con su propia ermita.

La región en donde se desarrolla el trabajo educativo de la Misión está organizada en cinco *ts'umbaliletik* o conjuntos de comunidades que comparten sus tradiciones étnicas. El motivo de la división o distinción es la diferente forma de manifestar su cultura, más o menos homogénea en cada uno de los conjuntos de comunidades. Esta diversidad dificulta las actividades comunes a toda la Misión,

debido a la intención de respetar las características de cada uno de los *ts'umbaliletik*. A veces se puede presentar dificultades para llegar a toda la población de la misma manera, una de las dirigentes, Alma del Cielo comenta:

“con San Jerónimo es diferente, es el ts'umbalil más grande y extenso, nos hizo imposible comunicarnos con ellos, además los jóvenes son muy diferentes a los otros ts'umbaliletik, en la manera de ser, de pensar, de vestir, y hasta en la manera de vivir” (Plática de Alma del Cielo Demeza Hernández, con Joaquín Espinoza Guzmán y Santiago Deara Gómez enero de 2008).

Dentro de las estrategias de acción de la Misión está la de promover diseños de proyectos educativos para fortalecer, a su vez, el proyecto sociocultural de las comunidades, a través de la formación de personas que sean capaces de gestionarlo. La Misión ha ido trabajando cuidadosamente en los procesos formativos, la atención a los líderes. En la metodología de los jesuitas, laicos y otros grupos de religiosos y religiosas involucrados en estos proyectos, no se llega a “capacitar” ni a “instruir”, no se impone el modo de llevar a cabo los procesos de formación, sino que han estado atentos a las formas tradicionales de aprender y enseñar de los *tseltales*, a las cuales han incorporado los principios de la pedagogía ignaciana (Crispín, 2010)⁶⁰.

En el libro de las memorias se reporta que las Hermanas del Divino Pastor, congregación de religiosas, presente en la Misión desde 1968, han jugado también, un papel importante en la formación de estos líderes, en distintos procesos. En particular, se ha notado su presencia al hablar de temas de igualdad de género, contribuyendo al empoderamiento de las mujeres que participan en otras áreas de trabajo fomentadas por la Misión y, en general, en la vida familiar y comunitaria (Zaragoz, 2008).

En el año 2010, un grupo compuesto de estudiantes de la Universidad Iberoamericana, maestros y personas *tseltales* reunidas en la Misión conocidos

⁶⁰ La pedagogía ignaciana preconiza un modo de proceder con relación a la formación de personas, derivado de los ejercicios espirituales llevados a cabo por Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús. Ver: Duplá, Javier (2000). “La pedagogía ignaciana. Una ayuda importante para nuestro tiempo”. En Conferencias sobre pedagogía ignaciana. Serie Cuadernos Ignacianos 2. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

como sistematizadores, han buscado interpretaciones de algunas nociones de los tseltales en torno al conocimiento que emergen de los relatos míticos y tradicionales, ampliando lo más posible las fuentes empleadas en el mundo tseltal y que pueden, de alguna manera, ser considerados para su trabajo de sistematización.

Algunas de estas narraciones parecen coincidir con ciertas corrientes pedagógicas, pero sin referencias a autores ni teorías. Por ejemplo, el Padre José Avilés, relata un pequeño diálogo significativo:

- Oye, papá, ¿cómo es trabajar de caporal?
- Cuando seas caporal, lo sabrás. (Citado por Crispín, 2010: 307)

El diálogo hace pensar al *experimentalismo* de J. Dewey (2008). En la cultura tseltal, con frecuencia, el aprendizaje se da a través de la experiencia, en la acción misma.

De acuerdo con algunos dirigentes de la Misión, el experimentalismo se complementa llevando a la persona a un razonamiento de las actividades realizadas (Maurer 2006). Así las prácticas culturales y el quehacer cotidiano resultan experiencias, útiles para adquirir una serie de conocimientos y habilidades que sirven para resolver problemas y enfrentar situaciones prácticas. Los promotores educativos, sobre todo, convierten esta afirmación en una estrategia eficaz en la educación típica de la región. El guía, siguiendo un método socrático, cuestiona al aprendiz para que sea consciente de su aprendizaje. El alumno aprende a través de preguntas guiadas por el maestro (Maurer, 2006).

En el libro de *Huellas* (Crispín, 2010: 155), se habla de la percepción de los antepasados como una característica importante de la cosmovisión tseltal, en algunos casos parecería que ese saber existe de forma innata. La explicación dada a esta percepción es que los tseltales consideran la experiencia de los antepasados como algo vivo, aun cuando ellos hayan muerto, y que esa experiencia está “*sembrada en nuestros corazones*”, “*La experiencia de nuestros padres existe en nosotros*”, (Crispín, 2010: 158). Existe en muchas personas interrogadas por el grupo de sistematizadores, la convicción de que la mayor parte

de los conocimientos existen implícitamente en el corazón, sólo necesitan la formación, o ayuda del guía para hacer conscientes esos saberes.

En los reportes de este mismo grupo de sistematizadores, se puede leer el siguiente extracto de una entrevista:

“En las escuelas primarias solo enseñan lo que es ciencias o Ciencia académica no sé cómo se llama, donde el maestro solo transmite el conocimiento de lo que ha visto en los libros de textos. La enseñanza que da la Misión, se profundiza, es platicado y lo sacamos hasta lo profundo de nuestro corazón y hay cosas que no sabemos, por eso decimos que la enseñanza que dan los maestros de gobierno es muy diferente a la que imparte la Misión” (Armando Canté, entrevista 15 de junio 2007 con Joaquín Espinoza y Santiago Deara Gómez, reportada en Crispín, 2010: 262).

Como se ve, hay una “intuición” de una cierta experiencia “sembrada en los corazones”. Si comparamos esta cita reportada enseguida, nos llevan a la misma convicción:

“Nosotros no vamos a enseñar sino a reforzar nuestra cultura tseltal, no vamos a enseñar, sino que los jóvenes aprenden por ellos mismos a través de la participación de los ancianos [...]. La formación es sacar los saberes. Para poder sacar los saberes de los ancianos hay que ser dinámicos, porque no tenemos la capacidad de alcanzar la sabiduría de ellos, por eso tienen que aprender más, así como yo tengo que darle vueltas a las preguntas para que me puedan responder mi pregunta y sacar la información que tienen en su mente y en su corazón”. (Abelino Guzmán Jiménez, entrevista el 20 de junio de 2007, con Joaquín Espinoza y Santiago Deara. Reportada en Crispín, 2010: 261)

La percepción de la naturaleza del conocimiento, en ocasiones, se asocia con el proceso dormir-despertar, como se aprecia en la afirmación de otra entrevista: *“[...] quienes me enseñaron, porque ellos me despertaron, le doy gracias a ellos” (Entrevista a Domingo Guzmán Pérez reportada por Crispín, 2010: 309)*

Más allá de una discusión sobre la teoría cognitiva, de Jean Piaget y otros psicopedagogos, es posible reconocer en los procesos cognitivos de los tseltales, la influencia de una cosmovisión diferente. Así, en el fragmento sobre lo que se enseña en las escuelas primarias, transcrito anteriormente, se pueden distinguir dos orígenes diferentes: por un lado, los libros de texto y, por otro, “*el corazón*”, en donde la primera fuente se percibe en clara desventaja frente a la segunda, dado

que los textos enseñan desde afuera, son conocimientos exógenos, como algo extraño, mientras que el conocimiento *del corazón* ya lo tiene adentro, es endógeno y sólo necesita “*despertarse*” (Crispín, 2010).

Uno de los elementos principales en la categoría de naturaleza del conocimiento, es la relación del niño con las personas que guían sus aprendizajes. En la experiencia educativa que promueve la Misión, a esta relación la denomina “*tender puentes*”, y al aprendizaje “*participación guiada*”. La interacción entre el niño y su cuidador, le da al niño las oportunidades de aprendizaje, mismas que se dan en un contexto social.

“Los cuidadores construyen puentes que ayudan al niño a comprender cómo actuar en situaciones nuevas, proporcionándoles claves emocionales, modelos no verbales, interpretaciones verbales y no verbales, conductas y palabras que clasifican objetos y eventos” (Crispín, 2010: 310).

En la mayoría de las comunidades indígenas y rurales, se observa que la *práctica guiada* es un medio por el cual los niños aprenden, su proceso formativo se lleva a cabo de manera continua e involucrando tanto la dimensión intelectual como la sensorial y la afectiva, a través de su experiencia vital inmediata, mientras que, en otras comunidades, el aprendizaje se da a través de explicaciones verbales, en espacios y momentos reservados para la acción pedagógica, mismos que acentúan el desarrollo de las habilidades psicomotrices, dejando la dimensión afectiva en segundo término. Desde la cosmovisión de los tseltales no hay una ruptura entre la mente y el corazón, los niños y niñas aprenden con todo lo que son, junto con sus padres y hermanos mayores, desde muy pequeños participando en las actividades familiares y comunitarias.

La naturaleza del conocimiento, así entendida, tiene como una de sus características típicas las prácticas llevadas en la comunidad con todos los compromisos y en torno al objetivo de la comunidad, esto incluye las habilidades, destrezas y recursos que la comunidad ha ido desarrollando a través del tiempo en su contexto sociocultural.

Los aprendizajes generados a través de prácticas en la comunidad van más allá de la adquisición de conocimientos técnicos o habilidades concretas para llevar a cabo su objetivo en común.

El concepto de comunidad es muy importante entre los tseltales de Bachajón, no sólo se refiere al espacio físico sino a los lazos consanguíneos, sociales y tradicionales, en tanto miembros representativos de una cultura.

Entre los catequistas tiene un significado especial, pues comparten una metodología pedagógica propia, para formar a los catequistas y a quienes desarrollarán cargos comunitarios. Los cargos están asumidos por dos personas: el *bankilal* o “hermano mayor”, que es la persona que tiene más experiencia con respecto a su cargo, y el *ihts’in*al o “hermano menor”, quienes acompañan, apoyan y aprenden del trabajo de su *bankilal* hasta que ellos mismos toman el cargo como hermanos mayores una vez que hayan pasado por su cargo como hermanos menores. Este modo de organizarse y formar a los cargos, recupera el modo de proceder de las familias indígenas en nuestro país, en el que los hermanos mayores cuidan de cerca a su hermano menor, lo que constituye una de las primeras oportunidades educativas de los niños y niñas indígenas (Gómez, 2008).

Para enunciar las características más significativas señaladas por los directivos y por el equipo relator del proyecto educativo de la Misión, se especifican bajo cuatro categorías relacionadas entre sí, y que juntas pueden dar una idea de lo que podría verse como alternativo al modelo educativo nacional por no estar considerado en los perfiles que propone.

- Integralidad

En esta categoría entran todos los procesos educativos que procuran favorecer un desarrollo integral a partir de la reflexión en torno a la importancia de la armonía consigo mismo, con la comunidad, con la Madre Tierra y con Dios (Crispín, 2010: 314).

Por integralidad se entiende considerar todos los procesos que se desarrollan en cuatro áreas que son: área espiritual, área humana, área del fortalecimiento de la identidad cultural y área del tejido comunitario.

En cada una de estas áreas se tratan diversos temas que pueden concretarse de diferentes maneras dependiendo de las necesidades. La importancia de esta categoría radica en el *concepto de persona* típico de la

población tseltal de Bachajón, según la cual, una persona es la misma donde quiera que esté y haga lo que haga. No puede concebirse los diferentes roles de la vida sin estar fuertemente ligados entre sí.

- La Armonía

En esta categoría entra todo lo que se relaciona con el núcleo de la cosmovisión tseltal. Maurer (2006) desarrolla de manera amplia el concepto de armonía en el *Diplomado en lengua y cultura tseltal, y lengua y cultura nacional*, según el autor, todo en la vida tseltal tiene por objeto la armonía (Maurer 2006).

“La vida tseltal es un diálogo, explícito o implícito, de los hombres entre sí, con la naturaleza y con los seres superiores, y el objetivo es lograr la armonía, de modo que los pensamientos, sentimientos y hechos de cada ser embonen o coincidan uno con otro o con los de los demás seres” (Eugenio Maurer citado por Crispín, 2010: 315).

Maurer (1993) hace una analogía entre armonía y felicidad con base en la cosmovisión tseltal, según la cual, el hombre fue creado para ser feliz aquí en la tierra, pero la felicidad sólo se puede obtener haciendo felices a los demás, contribuyendo cada uno a la armonía en todos los planos de la vida.

Como lo señala Maurer (1993), la felicidad en este mundo no puede existir si no se da la armonía, no solamente con el mundo superior (Dios, de quien depende todo y los santos, sus representantes en la tierra) sino también con la imagen de esa comunidad superior, es decir, la comunidad de la tierra; y no habrá armonía con esa comunidad, si no hay en cada uno de sus miembros y consigo mismo.⁶¹

La categoría de armonía comprende tres dimensiones en su manifestación: armonía del sujeto consigo mismo, armonía con la Santa Tierra, armonía entre la comunidad de la tierra y la del cielo.

a) La armonía del sujeto consigo mismo

⁶¹ Esta idea fue aclarada con insistencia en varias de las entrevistas en su propia oficina, como para enfatizar la importancia de entender el mundo tseltal (Entrevista con el P. Maurer abril 18, Bachajón).

Al hablar de este aspecto Maurer (1993) señala dos tipos de armonía en los seres humanos: 1ª, la armonía entre lo que dice el cuerpo y lo que dicen la mente y el corazón, de lo cual depende la salud. La 2ª La paz o armonía del sujeto consigo mismo, *snakalil o'tanil* es decir, que su corazón está en casa, tranquilo.

Esta expresión sugiere a los hombres que, habiendo terminado las labores del día, y al retirarse a casa a descansar y disfrutar encuentra allí, simbólicamente la paz. En cambio la carencia de paz lo indica el término *cheb o'tanil* –dos corazones, o corazón dividido o partido, que equivaldría a decir que el corazón se anda saliendo de casa. O también *ma'spisiluk yo'tan* –no de todo corazón (su corazón esta receloso), estos casos ilustran la falta de salud y de equilibrio en el sujeto (Marzal 1994, citado por Crispín, 2010).

El mejor ejemplo de sujeto maduro y tranquilo son los *trensipaletik*, ancianos que con el tiempo han adquirido *sp'ijil o'tanil*, es decir la sabiduría del corazón, que no consiste sólo en el saber, sino que requiere la experiencia de los años o, en otras palabras, el equilibrio entre las facultades físicas y psíquicas.

Considerada dentro de la dimensión de armonía del sujeto consigo mismo, hay dos elementos básicos: la *identidad cultural* y la *comunalidad*.

En cuanto a la identidad cultural, un grupo de reflexión dentro de la misma Misión lo expresan de la siguiente manera:

“La cultura y la identidad se estaban perdiendo por la ignorancia que teníamos de nuestra cultura y los valores que nos enseñan nuestros padres, como la unidad, fraternidad, la justicia, el amor al prójimo y a la naturaleza. El bienestar social se veía como un segundo término, ya que con el paso del tiempo nos volvíamos más individualistas” (Crispín, 2010: 317).

La *identidad cultural* es un convencimiento común entre los directivos de que el fortalecimiento cultural es un aspecto fundamental en todos los procesos sistematizados y por lo tanto, en el proceso de la educación. En cada proceso se identifican los elementos culturales que forman parte de la manera tseltal de abordar la problemática específica del proceso; cada uno recupera los saberes tradicionales (Entrevista con el P. Maurer abril 18, Bachajón).

En cuanto a la comunidad, Maurer (1993) considera que “para poder lograr la armonía en la comunidad debe de haber un respeto mutuo *ch’abal* y así conseguir que todos sean un sólo y mismo corazón *jun pajal yo’tan*. A juicio del autor, a pesar de las condiciones de marginación y exclusión en la que han vivido los pueblos indígenas, han logrado sobrevivir, entre otras razones, porque su cosmovisión está enfocada hacia el cuidado del bienestar comunitario, los principios de reciprocidad, el *komon a’tel* o trabajo comunitario, la forma de organización social a través de cargos designados en las asambleas comunitarias, que lo han favorecido (Crispín, 2010).

En la Misión se ha puesto mucho interés en “sembrar” el fortalecimiento de la cultura porque se ha visto la amenaza de la migración. En efecto, muchos jóvenes están emigrando, provocando desgarres en el tejido comunitario, las familias quedan divididas. Además, los que regresan traen consigo una mentalidad diferente (Entrevista con Delmar, Marzo 15, San Cristóbal de las Casas).

A través de los talleres que imparten los promotores se busca que los jóvenes participen en la vida comunitaria y que se comprometan a lograr la armonía en sus comunidades.

b) Armonía con la Santa Tierra

La armonía debe buscarse, primero con la naturaleza como “madre tierra”, pues es la que provee lo necesario para la vida. Maurer (2006) considera que la armonía con la “Santa Tierra” es esencial, no sólo porque es la que da el sustento sino porque en la cosmovisión tseltal los seres, aun los que nosotros pensamos como inanimados, están vivos, especialmente la Tierra, que no es un objeto, es un ser viviente; es la *Madre Santa*, que da la vida. Sin embargo, puesto que para cultivarla habrá que maltratarla, lo cual supondría una ruptura de la armonía con ella, se le pide antes perdón, y se le ofrecen dones (Maurer, 2006: 86).

La Santa Tierra es de tanta importancia en la cultura tseltal que, quien no tiene tierra (cosa frecuente en la actualidad) no es plenamente un ser humano. En efecto, en tseltal gente o gentes se dice: *swinkilel lum* dueño de tierra. Si pues, carece de tierra no es plenamente gente. También hay armonía con los demás

seres, los árboles, los ríos, los cerros etc., todos los cuales son *kuxul* están vivos, y hay que respetarlos, puesto que están vivos y contribuyen a nuestro bienestar (Maurer, 2008).

c) Armonía entre la comunidad de la tierra y la del cielo.

Otra dimensión de la armonía se refiere a la relación entre la comunidad de la tierra y la del cielo. Según los tseltales cada santo escogió un poblado con el que hizo un pacto: Si el pueblo lo honraba, él les daría salud, vida y lo necesario para vivir. Para lograr el *jun pajal o'tanil* o armonía con el santo, la comunidad ha de cumplir su parte del pacto mediante la Fiesta, que es además esencial para la armonía comunitaria, puesto que es una representación audiovisual de la utopía de la vida de la comunidad, que no será plena, si no reina la armonía en el trabajo, en la alegría y, especialmente en el compartir lo que se tiene (Maurer, 2008).

- Espiritualidad

Esta es una categoría ligada a la cosmovisión de la gente de Bachajón y en general a toda la región tselta. Los misioneros han constatado que, a diferencia de la cultura occidental europea, para el mundo indígena no hay una separación entre lo mundano y lo sagrado. Para los tseltales, todo forma parte de una visión holística de la realidad que necesariamente descubre implicaciones espirituales a toda acción realizada (Entrevista con el P. Maurer abril 18, Bachajón).

La trascendencia constituye una actitud de la mente que atraviesa todas las actividades, intenciones y metas que se realizan a nivel personal y comunitario. A juicio de los misioneros, el pueblo tselta es profundamente espiritual y se pregunta constantemente sobre el significado profundo de los acontecimientos, como parte de un orden trascendente y al mismo tiempo discernible de donde dimanan todos los procesos y los cargos que se derivan de ellos, sean considerados por los tseltales como auténticos “ministerios”, con un referente religioso irrenunciable.

El grupo de sistematizadores que formuló el proyecto educativo de la Misión, recuperó gran parte de los saberes tradicionales, para ponerlos en diálogo constructivo con el sentido que le dan “espiritualidades” de diferente origen como

la espiritualidad cristiana occidental y en especial de la espiritualidad ignaciana (Magaña, 2008). Este diálogo se realiza igualmente con los Cuidadores de la Tierra, que combinan la concepción, ritual y prácticas tseltales del trabajo con la Madre Tierra, con las técnicas, saberes y prácticas agroecológicas para llevar a cabo su proyecto de autosuficiencia alimentaria y agricultura sustentable.

De igual modo, el Proceso de Salud comparte la perspectiva de salud integral propia de los tseltales y los conocimientos de la herbolaria y medicina tradicional, con la medicina alópata (Crispín, 2010: 331).

Por otro lado, los procesos de Género, y Reconciliación incorporan los elementos de derechos humanos, el sistema jurídico mexicano que nutren su trabajo para el fortalecimiento del tejido comunitario, desde su propia concepción de género, de hacer justicia. De igual modo, los procesos vinculados al trabajo religioso al interior de las comunidades (Diáconos, Catequesis de adultos, Catequesis infantil y Espiritualidad) articulan la teología y fe católicas con los símbolos, concepciones y prácticas de la mística y espiritualidad maya.

Por último, aún en el proceso de Fortalecimiento de la cultura tseltal se hace presente, de algún modo la espiritualidad. Junto con la búsqueda de estrategias de acompañamiento a los jóvenes desde sus necesidades e inquietudes nacidas de otras culturas, se invita a no dejar de lado el conocimiento sobre sus tradiciones, así como su participación en fiestas, rituales y otras actividades culturales (Crispín, 2010: 332).

- Formación.

En la categoría de Formación van las dos modalidades que se siguen en la Misión: formación básica que consiste en cursos o talleres con duración de tres a cinco días; y formación continua, que se lleva a cabo en el campo de acción de cada uno de los Procesos educativos.

En la modalidad de formación continua, un elemento presente en casi todos los Procesos es el aprendizaje a través de la observación y la práctica, replicando el modo en que los niños aprenden a trabajar en la milpa o a realizar

las labores familiares y del hogar (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, abril 11).

Según la orientación de la Misión, comentada por el Pbro. Felipe, los procesos de formación en la misión de Bachajón se han ido construyendo a partir de un diálogo intercultural entre los modos de hacer aprender tseltales: por experiencia y acompañamiento. En todos los procesos, el método está centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, abril 11).

De acuerdo con Maurer (2005), en tselal no existe el concepto de maestro, sino el de *jNohpteswanej*, “el que tiene el cargo de hacer aprender”. Su raíz es el vocablo *nopel*, “acercar” (al discípulo a la realidad), el concepto de aprendiz, que indica actividad, caza mejor con *jnopojel*, “el que se acerca”. Para aprender, uno adquiere la sabiduría por sí mismo.

Dentro de la organización de la Misión, existe también, un equipo de animación de la formación, en los reportes entregados en 2010 para la sistematización, se habla de un aspecto relacionado con el aprendizaje emocional, es la metáfora que ilustra el binomio mente y corazón. Para los tseltales es de suma importancia integrar y articular las dimensiones intelectuales con dimensiones afectivas y espirituales. Los vínculos intelectuales que se generan están acompañados necesariamente de vínculos afectivos. Cuando la persona que coordina algún taller quiere saber si aprendieron, pregunta: “que quedó en su corazón”.

“Es muy importante la formación que dan para que no se desanimen en sus trabajos, por cualquier problema que haya en la comunidad, para que tengamos fuerzas en nuestros corazones, para que tengan fuerza su corazón para las comunidades” (Grupo focal de Coordinadoras de Mujeres del Centro Ch’ich’. Proceso de Género).

En el ambiente de formadores, tanto de los catequistas como los que preparan a quienes recibirán cargos o son preparados para el diaconado, se ha forjado un concepto de formador un tanto diferente y se le ha dado el nombre de Método *Tijwanej*. Según ellos lo explican, el método *Tijwanej*, nace directamente del intercambio o diálogo entre dos maneras de concebir el proceso, desde la

mente y desde el corazón, o sea de relacionar la dimensión intelectual y la dimensión afectiva-espiritual.

Maurer (1993) explica que el término *Tijwanej* viene de la palabra *tijel*, que significa mover o conducir, fomentar. *Tijwanej*, por consiguiente, quiere decir el que mueve o hace mover. En este caso, *Tijel* hace referencia al trabajo del *jnohpteswanej* (pedagogo) de hacer preguntas y actividades que muevan al estudiante a conocer y reflexionar. El mismo autor explica que aunque la metodología nace en el proceso de catequesis de adultos por los años de la década de 1980, cada proceso ha ido aplicando la metodología en la formación de sus promotores y, en el año 2000, Mardonio Morales, S.J., pone la experiencia en lengua escrita tseltal y castellano en el Manual del Catequista, y en el año 2007 se escribe una manera de hacer una planeación pedagógica usando esta metodología que se ejemplifica con la catequesis, pero va dirigida a todos los procesos. Considera la forma en que aprenden los tseltales y la filosofía asumida por la Compañía de Jesús, consistente en “ver, pensar y actuar”. Esto es, se ubica un contexto, analizando la realidad de las comunidades; se parte de una experiencia, que puede ser algún aspecto de la realidad dependiendo del área de interés de cada proceso.

Las cuatro categorías que se han enunciado podrían resumirse en una palabra cuyo sentido profundo refleja lo auténtico y original de la gente de la Misión de Bachajón: la *armonía*, como la describe Maurer (1993), en ella se puede ver el modelo de *persona y sociedad* que subyace al proyecto educativo. No es fruto sólo de la cultura tseltal, ni es nacida sólo de la cultura occidental interpretada por los misioneros jesuitas, es fruto de un encuentro fecundo entre dos culturas en diálogo, es una síntesis nueva y diversa que se percibe no como la llegada a una meta pensada y prefijada, no es un *objetivo alcanzado*, sino como un *caminar* dinámico que se va haciendo en el tiempo, y en el caminar juntos encuentra su sentido.

Pero, ¿Cuál es la relación del proyecto educativo de la Misión con el sistema educativo nacional? ¿Es o no una alternativa al modelo educativo nacional?

4.4. Relación del proyecto educativo de la Misión con el modelo educativo nacional ¿Es o no una alternativa?

El proyecto educativo de la Misión de Bachajón, que se ha venido configurando a través de la colaboración entre los tseltales de la región y los misioneros de la Provincia Mexicana de la Compañía de Jesús, complementados después por el grupo de las Hermanas del Divino Pastor, ha sido un fenómeno determinante para el desarrollo de las comunidades de la zona.

El hecho de partir de la estructura de cargos propios de las comunidades tseltales, la incorporación de técnicas y saberes provenientes de otros universos culturales para configurar distintos procesos formativos, ha sido un acierto que ha tenido frutos importantes para mejorar la calidad de vida de los habitantes de la zona. Pero, ¿Cómo relacionar las tendencias educativas de origen occidental, manifestadas en el modelo educativo nacional con las de la Misión, en las que se ha asimilado su origen tselta?

Por su apariencia, las características opuestas se pueden comparar en la siguiente tabla 3.

Tabla 3: Comparación de las características del proyecto educativo de la Misión de Bachajón con las características del modelo educativo nacional

Proyecto educativo de la Misión de Bachajón	Modelo educativo nacional
1. Unidad	Uniformidad y generalización
2. Armonía	Tecnicismo
3. Servicio	Autoridad y poder
4. Respeto	Explotación de los recursos
5. Libertad	Libre Comercio
6. Justicia	Establecimiento del Derecho
7. Comunicación	Información

Elaboración propia.

- *Unidad vs uniformidad y generalización*

El concepto de *unidad*, en la población de la Misión de Bachajón va más allá de la agregación de individuos bajo intereses comunes socio-económicos, se relaciona directamente con la identidad del grupo.

Desde su propia cosmovisión, el individuo no puede ser comprendido sino es en el contexto de unidad implicado en la comunalidad.⁶² La comunidad tseltal es mucho más que la concentración de personas en un sólo lugar, son “*personas con historia, pasada, presente y futura, que no sólo se pueden definir físicamente, sino también espiritualmente con la naturaleza que los rodea*” (Díaz, 2008: 38).

A pesar de las condiciones de pobreza, marginación y exclusión en la que han vivido los pueblos incluidos en la Misión, han logrado sobrevivir, justo porque su cosmovisión está enfocada hacia el cuidado del bienestar comunitario (*lekil kuxlejal*).

Entre los principios más importantes que impulsan la unidad entre los tseltales está el de *reciprocidad*, todos son responsables de todos; el de *trabajo comunitario* (*komon a'tel*); y el principio de organización social a través de *cargos designados en las asambleas comunitarias*.

A juicio de Maldonado (2003), la comunidad está compuesta de familias interrelacionadas mediante lazos rituales y construyen la vida a partir de la reciprocidad como regla y la participación en diferentes tipos de actividad: el trabajo, el poder y la fiesta, todos ellos de carácter comunal, organizados en función de lograr objetivos colectivos.

El modelo educativo nacional, que nace de la modernización, está orientado a capacitar al individuo a vivir y participar en *sociedad*, mientras en la Misión se preparan para vivir en *comunidad*. Sociedad y comunidad son dos conceptos diferentes, el primero está más ligado al pensamiento europeo, al proceso histórico al que se ha hecho referencia en el capítulo II como *sociedad moderna*, más que unión se busca *uniformidad y generalización* (Lozano, 2007). Para Tönnies (1991), la sociedad es una etapa posterior a la comunidad, la comunidad es lo antiguo, la tradición; la sociedad es lo nuevo, es un cambio obligatorio y utilitarista (Tönnies, 1991: 20). Para el autor la sociedad construye un círculo de

⁶² El término *comunalidad* está usado aquí para hacer referencia al concepto que se ha desarrollado a partir del *Tercer Congreso Nacional Indígena*, celebrado del 2 al 4 de marzo del 2001 en Nurio, municipio de Paracho, Michoacán; según el cual la *comunalidad*, no se reduce a la aglomeración de habitantes de una zona, es “*la personalidad de las culturas originarias que siguen reproduciéndose con distintos niveles de vitalidad, y que generan la resistencia contra el etnocidio*” (Maldonado 2003: 14).

hombres que, como en la comunidad, conviven pacíficamente, pero no están esencialmente unidos sino esencialmente separados, en la sociedad permanecen separados a pesar de todas las uniones, por el contrario, en la comunidad permanecen unidos a pesar de todas las separaciones (Tönnies, 1991: 65).

No viene al caso preguntarse cuál es mejor, simplemente, cada uno de los dos conceptos corresponde a un horizonte culturalmente diverso. La uniformidad a la que se hace alusión aquí, es consecuencia de la modernización, por motivos de control, la modernidad construye saberes que permitan la coacción sobre el ser colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular (Foucault, 1981). Considérese también, que la educación (sobre todo la formal), se ha caracterizado por tener un interés integracionista (Ver Capítulo III de esta misma tesis), cosa que implica, necesariamente una cierta uniformidad que permita la generalización de criterios de acción y evaluación.

La modernización educativa adopta una estrategia coherente con las ideas de la modernidad en cuanto que supera los métodos tradicionales. Según Benavot (1990), es más notoria la uniformidad y la universalidad de los contenidos de las materias a estudiar, la correlación entre ellas y la dosificación de las mismas que la diversidad de los currícula en los diferentes países modernos. Para el autor, los conocimientos básicos que se enseñan en la escuela son aceptados por la sociedad, resultando la institución escolar como la única agencia capaz de lograr su distribución y apropiación masiva (Benavot, 1990). Planteamientos similares a la uniformización y universalización de los saberes impartidos pueden hacerse respecto de las prácticas escolares concretas como la ubicación del aula, la forma de impartir la clase, el uso del pizarrón, y hasta la forma de hacer los discursos.

¿Cómo pueden complementarse ambos conceptos?

Si se toma en cuenta que entre los mayores logros de la experiencia de interculturalidad entre misioneros y tseltales de Bachajón, está la *actitud de diálogo*, la perspectiva de complementariedad se presenta como aprovechamiento de los recursos que ambas perspectivas ofrecen.

Ante todo, no se trata de una *síntesis*, sino de una complementación. Como aprender la lengua inglesa no te hace inglés o americano (estadounidense), así la

formación e información del Sistema educativo nacional, no dará necesariamente, como resultado un ciudadano “estandarizado” para ser absorbido por la modernización mundial.

Por una parte, el Estado ofrece la institucionalización y financiamiento del servicio de educación escolarizada que, aún con defectos y carencias va llegando hasta las comunidades más apartadas de los centros urbanos. Ofrece recursos de libros y materiales didácticos a maestros y estudiantes, ayuda económica a los padres de familia (Progresá).⁶³

Por otra parte, los valores y principios que fundamentan la cosmovisión de la gente, se promueven en la familia o en los centros comunitarios (ermitas) y en actividades que no se cruzan con el horario escolar, o se pueden programar en los momentos más oportunos.

- Armonía vs tecnicismo

En México, como en otros países, los procesos de globalización de las economías se van extendiendo y van imponiendo sus exigencias de controlar y elevar la calidad de la producción de las mercancías y, con ello, también los recursos humanos. En consecuencia de estos cambios, las escuelas y en general la educación tendrá una orientación marcadamente tecnológica.

A juicio de Huerta (2013), es la necesidad de relacionar de una manera más efectiva la educación con el mundo del trabajo lo que conduce, al sector oficial, a promover la implementación de las opciones educativas basadas en los denominados *modelos por competencias* (Huerta, 2013). En 1993 se creó el

⁶³ El Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), ahora denominado Programa de Desarrollo Humano OPORTUNIDADES, tuvo como objetivo inicial eliminar el círculo vicioso de baja o nula escolaridad, enfermedades, insalubridad y desnutrición que caracteriza a la pobreza, apoyando a familias pobres de comunidades marginadas a través de incentivos que les permitiera mejorar su estado de salud, su educación y su alimentación. Actualmente, el Programa además incorpora el acceso a programas de empleo temporal; acceso a apoyos para proyectos productivos; acceso al programa de mejoramiento de la vivienda rural; acceso al sistema de ahorro y crédito popular; acceso a proyectos de recuperación ambiental, de bosques y agua; y acceso a educación para la vida y el trabajo para adultos y jóvenes (Rubalcava, 2003).

Sistema Normalizado por Competencias Laborales y el Sistema de Certificación Laboral, este sistema es derivado del proyecto general sobre *Educación Tecnológica y Modernización de la Capacitación*, en cuyo planteamiento se establecía que "con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales" (Ibarra, 1996).

Es pertinente aclarar que en el campo de la educación, las competencias no se aplican de la misma manera, según Tobón (2006), la educación por competencias no es un modelo pedagógico al que debe seguir toda intervención educativa, sino un enfoque para la educación que se basa en el comportamiento observable, efectivo y verificable.

Agrega que, aunque está relacionado con el trabajo no se reduce a un adiestramiento ocupacional, puede ser aplicado a todo proceso educativo.

La opción de *educación por competencias*, pese a lo que dice Tobón, presenta algunos puntos que difieren con el proyecto educativo de la Misión:

- En la educación por competencias la orientación a lo laboral guía todas las actividades, se hace con un método pragmático dirigido al logro de un objetivo observable y verificable (Tobón, 2006), pero se olvida de la dimensión humana de la persona, de sus valores, de su identidad, de los buenos hábitos y de lo que podría llamarse *contemplación de la naturaleza* (Maurer 1984).

- Las competencias se centran en el hacer, olvidándose del ser. En la opción tomada por la Misión, *la armonía*, el ser se identifica con el hacer y los saberes están encaminados al trabajo, pero se antepone el respeto a la naturaleza y a las personas. La armonía, más que apropiación o conocimiento de los objetos, es una mística identificación con ellos (Maurer 1984).

¿Cómo podría complementarse *Armonía y tecnicismo*?

Este aspecto es abordado con frecuencia por algunas congregaciones de religiosos católicos dedicados a la educación, encontrando diversas formas de entender la complementariedad de estos dos aspectos. Los hermanos de las escuelas cristianas (Lasallistas) promueven una educación integral:

“El verdadero educador se aplica a dirigir en sus alumnos la actividad física, la intelectual y la voluntaria. Al propio tiempo que procura hacerles querer libremente el bien, los ejercita en las acciones cuyo hábito deben contraer” (Fabián, 1951).

La Sociedad de San Francisco de Sales (Salesianos) lo sintetiza en una frase: “Contemplativos en la acción” (Vecchi 2001),⁶⁴ interpretándola a su modo:

“Nuestra vida tiene necesidad de integrar reflexión y praxis, estudio y actividad, silencio y encuentro; si bien para nosotros esto no va unido a una rígida alternativa de tiempos; y esto, en las condiciones actuales de vida en las que estamos más expuestos a la dispersión, al desgaste, al amontonarse de los quehaceres” (Vecchi 2001: 23).

Los mismos jesuitas, protagonistas del proyecto educativo de Bachajón, tienen como herencia de su Orden religiosa, una larga tradición en su forma típica de complementar acción y contemplación. El Padre Pedro Arrupe, que fue general de la Compañía de Jesús por 18 años, afirmaba que:

“ser contemplativos en la acción supone una especial atención a “nuestras opciones apostólicas prioritarias”, lo cual requiere tener el valor de “romper” con ciertas inercias y al mismo tiempo, ser dóciles al Espíritu; “docilidad” que proviene de una “vida verdaderamente de oración” (Arrupe citado por Violero, 2009: 20).

Al inicio de este capítulo se ha hablado de la *vuelta antropológica* como el dinamismo que dio origen al cambio fundamental de la humanidad, pasando de un cosmocentrismo a un antropocentrismo, en la forma como lo relacionan los jesuitas, puede percibirse mejor el modo de complementar la realidad que se vive en la Misión de Bachajón.

La contemplación, que en un tiempo se entendió como *fuga mundi*, (huida del mundo) se convierte en la clave para percibir la realidad a través de la interacción con el mundo, con las cosas creadas y a partir de ellas, una mirada

⁶⁴ El origen de esta expresión. “*Contemplativos en la acción*”, se debe al jesuita Jerónimo Nadal (1507-1580) quien usa esta expresión refiriéndose a Ignacio de Loyola, con ella pretendía expresar el modo como procedió el iniciador de la Compañía de Jesús y como deberían hacerlo sus seguidores (Violero, 2009).

atenta al mundo es, sin duda, un rasgo fundamental de la espiritualidad ignaciana. Todo se puede convertir en mediación histórica (Violero, 2009).

La armonía sola, puede considerarse como quietud estéril, al igual que el tecnicismo puede ser mecanicismo ciego. Ambos pueden generar procesos dinámicos hacia un futuro mejor, al *lekil kuxlejal* más pleno.

- *Autoridad-servicio vs autoridad-poder*

Como ya se dijo antes, en la Misión se retomó la estructura de cargos como expresión de *autoridad*, la forma de ejercer esta función difiere de la forma común en que se ejerce la autoridad en el sistema educativo nacional donde el criterio de ascenso en la autoridad se basa en el examen de oposición, nepotismo o compadrazgo y meritocracia sindical.

La investigación del P. Maurer, analiza las motivaciones de la tradición tseltal sobre la función de la autoridad en el pueblo:

“Al que detenta la autoridad se le llama j’á’tel, el que hace el trabajo. Precisamente aquí se halla la esencia del concepto de autoridad: en su base se encuentra no la idea de poder mandar, sino al contrario, la de servir. Y tal servicio se efectúa a favor de la Comunidad, según lo indica claramente la expresión te mach’a ay ya’tel ta lum –el que tiene su trabajo en el poblado–, es decir, la persona que detenta cargo” (Maurer, 1984: 79).

En la tradición tseltal, rescatada por la Misión, una persona pasa por numerosos cargos antes de ser Principal,⁶⁵ desde el punto de vista indígena, el servicio es una manera de ir adquiriendo “autoridad”, que para los tseltales es “la sabiduría del corazón”; esto significa, no la mera adquisición de conocimientos, sino la sabiduría de la experiencia que sólo se va adquiriendo con el servicio. No se gana ni por voto ni por imposición (Ruiz Galindo, 2010).

De esta manera, los “Principales” se convierten en lo que en el mundo occidental algunas veces se reconoce como, “*consejo de ancianos*”. Esta manera

⁶⁵ El cargo de principal (jtrensipal) prevalece desde las tradiciones antiguas conocidas de los pueblos mayas (Maurer, 84).

de concebir la autoridad y los cargos comunitarios es el alma de la organización de la Misión, que toma su modelo de esta manera de ser y hacer, y con él adopta en el ejercicio de la autoridad, algunas de las características que los tseltales asignan a los cargos (Ruiz, D. M. 2010).

Entre los elementos importantes de esta concepción tseltal de autoridad o cargo, y dentro de la manera organizativa típica tseltal, adoptada por la Misión Jesuita de Bachajón, está la consigna de que quien ostenta un cargo no debe “caminar solo”, el cargo lo asumen casi siempre un “hermano mayor” y un “hermano menor, es una manera en la que los hermanos menores aprenden de sus hermanos mayores. Los que fungen como menores pasan en su próximo nombramiento a ser mayores, pues en el transcurso de su año de servicio aprendieron cómo se hace bien el trabajo en una cadena que refleja de manera clara las estrategias pedagógicas tseltales, que dicen “*ya sk’an jujutuhl ya sp’ijubtes sbah*”: es necesario que cada uno se haga sabio a sí mismo (Ruiz, D. M. 2010).

Para buscar una respuesta a la pregunta ¿Cómo se complementan Autoridad-servicio y autoridad-poder? Puede ayudar la teoría de John Holloway (2002) en su obra: *Cambiar el mundo sin tomar el poder*, hace una reflexión sobre la naturaleza del Estado, en el fondo lo que está en discusión no es quién ejerce el poder sino cómo lo hace, cómo crear un mundo basado en el mutuo reconocimiento de la dignidad humana, en la construcción de relaciones sociales que no sean relaciones de poder, de imposición, sino de consenso.

- Respeto vs explotación de los recursos naturales

En el capítulo II se ha hablado de la revolución industrial Siglo XVIII como un antecedente del concepto modernista de la producción y de la explotación de los recursos de la naturaleza, esto combinado con la mentalidad subjetivista de predominio del hombre sobre la naturaleza, nos da como resultado la explotación sin medida de tales recursos en favor de grandes capitales. Otra vez, la preocupación del *desarrollo económico* del país, comparado con los países del

primer mundo persiste, de manera más o menos oculta, en el curriculum de la educación básica y media básica del país.

La diferencia con el proyecto educativo de la Misión de Bachajón es muy notoria. En el número 5.3.1. Inciso b, *Armonía con la Santa Tierra*, de este capítulo V, se habló sobre la relación del ser humano con la naturaleza con un respeto de hijo. En los comentarios del Pbro. Maurer, de sus entrevistas con los integrantes del grupo *Cuidadores de la tierra*⁶⁶ aparecen con frecuencia afirmaciones como esta:

“El hombre no es el dueño de la naturaleza, sino como parte de ella tiende una relación con los seres vivos que lo rodean. Aprender de ella para producir el alimento sin romper los ciclos naturales” (López Cruz Cecilia Trinidad 15/10/2004, reportado en Entrevista con Maurer Bachajón abril 11).

La coincidencia en este aspecto, sería en todo caso, la producción de alimentos y otros productos de la tierra y aún aquí se pueden señalar diferencias notorias entre producción industrial y producción de consumo.

Hay una palabra clave que puede servir para buscar la **complementariedad** de respeto y explotación de los recursos naturales y es *racionalidad*. Buscar la forma razonada de aprovechar los dones de la madre tierra sin causarle daño, y aún esto, en beneficio de la comunidad no de individuos (ricos empresarios).

- *Libertad vs libre Comercio*

En la modernidad la libertad tiene una relación muy estrecha con la economía, específicamente dirigida al comercio (ver capítulo II de esta tesis).

En el contexto de la Misión, la libertad se relaciona con La búsqueda de la *Lekil Kuxlejilil* (vida buena), o del *jun pajal o'tanil* (armonía de la cultura en su

⁶⁶ *Cuidadores de la Tierra* es un área de la Misión que responde a las necesidades más urgentes de la región: es indispensable garantizar la autosuficiencia alimentaria para mejorar las condiciones de vida de las comunidades. Este proceso, por su misma naturaleza, fortalece los valores culturales, según los cuales la tierra es concebida como la madre que da vida y sustento, a quien hay que cuidar y procurar (Magaña, 2008).

totalidad). En los procesos iniciados por los misioneros jesuitas de una pastoral de libertad, justicia y equidad para los pueblos, se dieron cuenta de que la paz y la libertad no se pueden lograr sin sustentabilidad y seguridad alimentaria, sin salud, organización ni respeto por la identidad propia que llevan a la autonomía en el sentido más amplio de la libertad (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, abril 11).

La Misión no se unió al levantamiento zapatista, que denunciaba las mismas necesidades y los mismos abusos de parte del gobierno:

“Centenas de indígenas armados y encapuchados ocuparon siete cabeceras municipales del estado de Chiapas. Se presentaron como el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y en su Primera Declaración de la Selva Lacandona difundieron las causas de su alzamiento: exigía tierra, trabajo, techo, alimentación, salud, educación, libertad, independencias, democracia, justicia y paz para todas las 56 etnias de la nación. La noticia de que tzotziles, tzeltales, choles, tojolabales, zoques y mames revivían el espíritu del revolucionario Emiliano Zapata nos cimbró en México” (Castellanos, 2008: 8).

La postura, acorde con el Obispo Samuel Ruiz, fue de buscar alternativas diversas a la violencia y a la revolución armada (Fazio, 1994). Para este fin se creó un departamento especial, Centro de Derechos Indígenas A. C. (CEDIAC).

Este CEDIAC surge como una respuesta a la situación de marginación, discriminación y violación de los derechos humanos de las comunidades tseltales.

Paralelamente al CEDIAC, y como parte de la organización de la Misión se estableció la Organización Social *Yomlej*. Ésta surge en el marco de una amplia participación y protesta de la población indígena, en el estado de Chiapas, que por primera vez tomó la palabra para ser escuchada y dar cuenta de la problemática de discriminación y violación de los derechos humanos. Con el paso del tiempo, la organización social articuló la lucha por la representación política en los poderes locales de la región a través de la participación en los partidos políticos (García, M. 2010).

¿Cómo se complementan Libertad y libre Comercio?

El mecanismo de la oferta y la demanda en el comercio no son intrínsecamente ni malos ni buenos, este elemento proviene de la intencionalidad

de las personas que intervienen en él, es el individuo que manipula de forma egoísta o altruista este mecanismo.

A partir de la interpretación de libertad *como posibilidad de participar plenamente en las actividades de la comunidad a la que se pertenece* (Maurer 1984), las posibilidades de complementar estos dos conceptos ofrece “*constelaciones de posibilidades y potencialidades*” (Messina, 2010). La experiencia de la cooperativa *Ts’umbal Xitalha*,⁶⁷ abre una perspectiva de superación diversa a la actitud del libre comercio ubicado en la línea del liberalismo o neoliberalismo económico en el contexto del capitalismo europeo-americano, y muy conforme a lo que pretende el proyecto educativo de la Misión

Esta nueva perspectiva involucra a todos los socios en su condición de sujetos dispuestos a constituirse como comunidad de aprendizaje, en torno a una tarea de vida y trabajo, aprenden unos de otros mientras se desarrollan para potenciarse mutuamente en libertad y plenitud (Messina, 2010).

El trabajo en común, se convierte en un espacio de donación recíproca, además de ser sustentable en sí mismo, busca potenciar la dimensión comunitaria y familiar, que es importante en la cultura tseltal. La intervención del CEDIAC garantiza la continuidad entre los principios de la cultura de las comunidades y la práctica de la nueva organización.

La actividad de la cooperativa no se reduce sólo a producir el café, que podrían aprovechar los intermediarios (coyotes), se busca llevar el producto y colocarlo hasta sus consumidores, esto abre la potencialidad de establecer vínculos con el “mundo exterior”, con universidades, organizaciones de la sociedad civil, agencias de cooperación extranjeras, etc.

⁶⁷ La cooperativa comienza en junio del 2001, los fundadores, participantes de CEDIAC, hicieron un recorrido de contacto y consulta por las casi cien comunidades que componen el territorio de la etnia xitalteca, para conocer de manera más directa la problemática del café en la región. Estas comunidades de indígenas tseltales ocupan las montañas del norte de Chiapas, en uno de los municipios más golpeados por la violencia de la pobreza extrema más inimaginable, el desdén gubernamental y la discriminación cultural. Este proceso de construcción social ha constituido un proyecto que busca la sustentabilidad y la integralidad (Messina 2010: 12).

La experiencia de la cooperativa ofrece la posibilidad de construir espacios de *autodeterminación* donde puedan establecer su organización propia y su propio estilo de competitividad en el ámbito internacional.

- Justicia vs establecimiento del Derecho

En el contexto de la modernización la justicia adquiere un sentido muy relacionado a los principios de la sociedad moderna. Es, se podría decir, un instrumento creado para mantener el nuevo orden establecido por la modernización.

A juicio de Lozano (2007), con la modernización surge un concepto de ciudadano con derechos y deberes avalados por el Derecho, se tiene entonces, una *igualdad formal* ante la Ley (Lozano, 2007: 10). Este concepto le conviene a la burguesía y a la moderna sociedad liberal para establecer un nuevo orden social independiente de las autoridades tradicionales de la Iglesia y la aristocracia. (Ver capítulo II de esta misma tesis). Aun cuando no hay en el curriculum de educación básica una alusión directa en las asignaturas escolares, el contexto social en que se desarrolla la educación así lo sugiere.

En el proyecto educativo de la Misión de Bachajón subyace otro concepto de justicia, con referencia no tanto a una ley de punición, cuanto a la reconciliación y la reparación del daño provocado.

“El Proceso de Reconciliación en las Comunidades trata de fortalecer y fomentar la impartición de la justicia desde su propia concepción del término, es decir, justicia en términos de restitución del daño y de la armonía de la comunidad, a través de la reconciliación. La manera en que se resuelven los conflictos es al modo tselta, haciéndolo de manera más abierta, a través del diálogo y la creación de acuerdos que lleven a la resolución del conflicto. Este modo de proceder en cuanto a la impartición de justicia es anterior a la llegada de los misioneros a la zona. Sin embargo, éstos formalizaron esta práctica a través de su institucionalización como un proceso consolidado” (Crispín, 2010: 317).

La justicia para los tseltales no es *dar a cada quien lo suyo*, ni la *punición a los infractores de la ley*, sino que justicia implica el *jun pajal o'tanil*, (tranquilidad de corazón), lo mismo que la armonía.

¿Cómo complementar justicia y derecho?

Para este aspecto, la Misión fundó en el año 1992 el Centro de Derechos Indígenas, A. C. (CEDIAC) como parte del acompañamiento dado por los jesuitas a las comunidades de la zona en su lucha reivindicativa.

Las exigencias de las comunidades se enfocaban al respeto y defensa de los *derechos humanos* de los indígenas, su derecho a la tierra y a la organización como bases para su lucha por un desarrollo integral (Flores, 1999). Ante estas necesidades y demandas, se crea como centro de apoyo y acompañamiento en el proceso de lucha por la justicia y armonía en las comunidades.

Existen varios problemas en la región que constituyen la razón de ser del CEDIAC, como lo son: el reconocimiento de los derechos colectivos indígenas, la tendencia a la privatización de los recursos naturales por medio de programas y políticas públicas que implican la exclusión de las comunidades de la zona, lo cual induce a la migración, a la protesta armada de baja intensidad, secuelas del enfrentamiento del ejército Zapatista de Liberación Nacional y del ejército federal, los persistentes conflictos agrarios agravados por la reforma del artículo 27 constitucional con lo que se posibilita la privatización de tierras colectivas. Todos estos problemas exigen una constante reflexión y confrontación entre la *iusnaturalista* representada por el CEDIAC y la *iuspositivista* representada por el derecho civil interpretado por el gobierno en turno (Rosillo, 2008).

- Comunicación vs información

En el sistema educativo nacional las decisiones se toman en forma jerarquizada y llegan a la base en forma vertical, como *información*, más que como *comunicación*. A los docentes y alumnos les toca sólo obedecer. En contadas ocasiones existe la intermediación de sindicatos que pretenden hacer llegar la voz de las bases que, o son ignorados o son neutralizados por la infiltración de elementos partidarios de las autoridades superiores (sindicatos “charros”) que logran diferir la problemática y salvar así la autoridad de responsabilidades que

lesionan los intereses de la base (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, abril 11).

En cuanto a la comunicación publicitaria, Andrea Revueltas (1993) hace un comentario revelador al hablar de las reformas del Estado:

“Para legitimarse, la élite gobernante adoptó las propuestas neoliberales asumiéndolas como programa de gobierno; para que fueran aceptadas por la sociedad, a pesar de un fuerte costo social, su puesta en marcha fue acompañada de un gran despliegue publicitario en el que intervinieron todos los medios de comunicación (periódicos, revistas, radio, televisión) y en el que participaron tanto ideólogos estrechamente ligados a los tecnócratas que gobiernan desde 1982 como analistas e intelectuales. Predominaron las posiciones triunfalistas (tras el fracaso del modelo anterior, el país por fin iba a entrar a la era de la modernidad), las verdades a medias (la forzosa ineficacia de las empresas estatales, por ejemplo) y las falsas oposiciones (el Estado de bienestar es malo, el Estado liberal es bueno)” (Revueltas 1993: 217).

El concepto de comunicación en el proyecto educativo de la Misión de Bachajón presenta características diferentes en cuanto que es horizontal, y encaminado a un diálogo intercultural siempre presente en el ambiente de la Misión.

En ocasiones se habla, incluso, de *diálogo intracultural*, entendiendo por ello el diálogo que va más allá de la confrontación entre tseltales y mestizos (o de otras razas) y se propicia entre grupos de la misma raza pero de diferente grupo etnolingüístico, cosa que sucede entre los diferentes *sumbaliletik* que pertenecen a la Misión.

¿Cómo integrar comunicación e información?

Aun cuando se reconoce el derecho de los pueblos indígenas a su autogestión y libre determinación (Convenio núm. 169 de la OIT), habrá siempre cierta dependencia de las autoridades “oficiales” en los tres niveles: municipal, estatal y federal, de los cuales llegarán comunicaciones e informaciones a las que habrá que sujetarse. La Misión, como cualquier otro organismo con cierta autonomía tendrá la misma problemática de las etnias de todo el país, básicamente la confrontación de grupos elitistas en el gobierno cuyas relaciones de convivencia se sustentan en el viejo y superado esquema del Estado-nación, basado en la identificación entre pueblo, nación y Estado (Wilhelmi, 2008).

¿Es o no una alternativa al proyecto impulsado por el sistema educativo nacional?

Hasta aquí, la comparación del proyecto educativo de la Misión de Bachajón con el Modelo Educativo Nacional, parecería que sí es una alternativa, y que es una *alternativa mejor* que la que se deduce del sistema educativo nacional con su modelo educativo universal y único. Sin embargo esta conclusión sería contradictoria a la política educativa más importante del proyecto educativo de la Misión: el *diálogo intercultural*, o mejor, intracultural. Ponerse en una actitud de rompimiento o de total autonomía contradice el valor más apreciado que nació del acercamiento afectivo y efectivo de dos culturas: una de corte occidental interpretada y vivida por los misioneros jesuitas y todo el equipo de laicos, seculares y religiosos que participan en ella, y otra de origen étnico tseltal representada por toda la población donde se lleva a cabo la acción misionera de Bachajón.

En este sentido el proyecto educativo de la Misión **no es** una alternativa, se convierte, eso sí, en un reto para la Misión, el reto de encontrar la forma de **complementar** ambas orientaciones. No se trata de una síntesis, sino de una complementación. En la Misión se acepta la presencia y aportación de escuelas y maestros proveniente del sistema educativo nacional sin oponerse a su labor educativa y se buscará en otro ambiente, en otro momento y otro lugar la complementación propia de la aportación de la Misión. Esta experiencia se convierte en riqueza a la medida que se integren los principios de uno u otro punto de vista a través de un diálogo de saberes.

De hecho, la interculturalidad requiere poner en diálogo distintas formas de conocimiento, sin que necesariamente prevalezca una. Esto implica reconocer que existen otras formas de racionalidad, alternativas a la científica, formas de conocer, comprender e interpretar la realidad desde una perspectiva histórica y sociocultural distinta, y que estos saberes, diversos al conocimiento científico, son también valiosos y capaces de ser tomados en cuenta en este diálogo (Ellacuría, citado por Rosillo 2008).

En la Misión, cada uno de los procesos educativos sistematizados implica, desde su concepción hasta su ejecución, un diálogo de saberes. Esto se observa claramente en la formación, en la cual, para preparar los contenidos de los cursos se da una reflexión entre tseltales y mestizos, así se logra combinar los conocimientos tradicionales propios de la cultura local con las prácticas, tecnologías y conocimiento del mundo mestizo (Crispín, 2010).

La educación escolarizada proveniente del gobierno, no se excluye, pero debe ser transformada como medio de transmisión de otro tipo de saberes que pretenden ser universales, necesarios y únicos capaces de lograr el desarrollo de la sociedad. Esta transformación será parte de ese diálogo de saberes.

La educación de los jóvenes merece una atención especial, es un reto encontrar estrategias de acompañamiento a los jóvenes desde sus necesidades e inquietudes, sin dejar de lado el conocimiento sobre sus tradiciones y el fomento de su participación en fiestas, rituales y otras actividades culturales. En la Misión hay un grupo de personas dedicadas a este aspecto, el grupo lleva el nombre de *Fortalecimiento de la cultura tselta*, ellos examinan la fuerte influencia de otras culturas sobre los intereses juveniles.

En resumen, se puede decir que la llegada de los misioneros jesuitas a la región con una actitud de reconocimiento, de admiración, de humilde aprendizaje de la cultura tselta y de acompañamiento en el proceso de desarrollo natural, produjo en la población tselta una actitud de confianza y aceptación en el acompañamiento del desarrollo educativo de la región. Por otra parte la influencia de la cultura neoliberal que acompaña la educación impartida por el Estado es recibida como necesaria, sobre todo como educación formal escolarizada, pero siempre será pensada y revalorada en la vida cotidiana en función de la educación informal seguida a nivel familiar y regional.

REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En tanto que el propósito inicial de este trabajo fue *analizar* el proyecto educativo promovido por la Misión de Bachajón para comprender qué sentido le dan sus promotores y cómo integran al modelo educativo nacional los principios y valores propiciados por la Misión, enseguida se presenta las conclusiones a las que se ha llegado.

1. Delimitación como región plan

Al ubicar la Misión de Bachajón bajo la visión de región plan (Ver capítulo I de esta tesis) el proyecto educativo concebido por los promotores de la Misión alcanza una mayor coherencia acorde con el propósito mismo de la institución, es decir, adquiere un cierto grado de homogeneidad con los demás aspectos y toma su lugar en la armonía de las acciones planeadas en conjunto. Lo anterior permite distinguir el proyecto educativo de la Misión de Bachajón de otras experiencias afines, con la posibilidad de comparar las características de cada una destacando su diversidad.

2. La modernidad como sustento teórico del Sistema Educativo Nacional

La primera distinción que se hace en este trabajo, es aquella relacionada con el modelo emanado del Sistema Educativo Nacional mismo que, aún si la población mexicana es por principio heterogénea, basa sus planteamientos sobre el principio de modernidad y pretende atender a la población mexicana de manera homogénea. Esta situación ha derivado en el poco éxito de los programas educativos de la SEP principalmente aquellos implementados en comunidades rurales indígenas.

Precisamente en atención a ello han surgido proyectos y programas alternativos que pretenden atender las particularidades regionales, recuperar la identidad y cultura de los habitantes de estas regiones y dar certeza y certidumbre a una lógica de vida distinta a la propuesta por el modelo educativo nacional. Entre estos está la experiencia educativa del proyecto de la Misión de Bachajón.

Dicho de otro modo, el modelo educativo de un grupo humano no puede construirse al margen de su situación histórica real, su preocupación prioritaria debe ser la solución a los problemas concretos que se manifiestan en un determinado lugar y que son interpretados por los mismos actores (Díaz Barriga, 2006).

Entonces, para que la educación sea adecuada deberá estar comprometida con la superación de cualquier dependencia y dominación en la que se encuentra la comunidad. No es fácil pensar en una posible síntesis entre dos elementos que parecen diametralmente opuestos y que se excluyen mutuamente, como sería la visión occidentalista y la tseltal, sin embargo, si se profundiza en ambas experiencias podremos encontrar elementos afines que pueden generar ideas de cómo amalgamar y relacionar los dos polos.

La organización sigue consolidándose y las redes tejidas deberán encontrar los causes para dejar que los colores y las formas muestren la *armonía* de una nueva vida de equidad, autonomía y justicia. En este diálogo entre dos culturas a

lo que hay que llegar es a un acuerdo mutuo que no implique destradicionalización.

3. Experiencias alternativas al Sistema Educativo Nacional

Ante la inadaptación al modelo educativo nacional de las diferentes etnias existentes en el estado de Chiapas, surgen experiencias educativas alternativas como el caso del zapatismo desde las cuales se opta por la autonomía educativa alejándose del proyecto educativo oficial. En este sentido, pese a que se trata de una contraparte de lo propuesto desde el modelo educativo nacional, no se debe desdeñar esta reacción, en tanto que es un llamado para encontrar un sentido de la educación más apegada a las diferentes realidades regionales.

La opción que han tomado los promotores de la Misión de Bachajón es la de educar abordando elementos que desde el sistema educativo nacional se han dejado de lado o anulado, y que forman parte de la idiosincrasia, costumbres y tradiciones de los habitantes del lugar.

Aun cuando las ideas de resistencia y de autonomía están presentes en los temas de discusión entre los grupos de las etnias adscritas a la Misión, han sido analizadas bajo una mirada diferente a la postura zapatista y le han dado otro significado. En lugar de oponerse y rechazar el sistema educativo impuesto, se busca un diálogo con la intención de *complementar* los conocimientos valorando los aprendizajes de acuerdo a su cosmovisión. Ha resultado difícil llevar a la práctica esta decisión debido a la irregularidad de las escuelas oficiales y a la actitud de algunos maestros con ideas asimilacionistas⁶⁸, sin embargo el proyecto sigue en marcha.

4. Comparación entre las características del Sistema Educativo Nacional y las del proyecto educativo de la Misión de Bachajón

⁶⁸ En una de las entrevistas con el Pbro. Maurer comentó, a propósito de estos maestros, que existe una enorme diferencia entre tratar a la gente con igualdad e intentar igualarlos; lo primero es la condición de una sociedad libre, lo segundo significa, una nueva forma de esclavitud (Entrevista directa Pbro. Maurer, Bachajón, abril 4).

En el capítulo IV se ha hecho una comparación de las características del proyecto educativo de la Misión y el modelo educativo nacional, dicha comparación puede dar la impresión de que se presentan las características del proyecto educativo de la Misión como superiores o “más deseables” a las características del modelo educativo nacional, se quiere subrayar en estas conclusiones, que la comparación no es para ver cuáles son mejores o peores, sino para evidenciar que provienen de un horizonte cultural diferente y eso tiene consecuencias en el tipo educación impartida.

El Pbro. Maurer (1984) lo señala al hablar de la forma de aprender típica de los tsetales de Bachajón, él ha podido observar que hay dos cosmovisiones desde las cuales se interpretan en forma diversa vocablos que se usan en la región, por ejemplo, la palabra *riqueza*, para un tsetal tiene siempre una connotación ligada al dinero, para él no tendrá sentido decir que una comida es “rica”. Algo parecido sucede con palabras que desde un intelectualismo occidental se entienden diferente, como la palabra Paz que sería ausencia de conflictos, en tsetal *snakalil* o *tanil* significa que el corazón de la persona se halla en casa tranquilo (Entrevista directa con el Pbro. Maurer, Bachajón, abril 4).

Según los promotores del proyecto, la percepción de la realidad a que se refieren los tsetales, es totalmente diversa a la percepción de realidad en occidental u occidentalizada, por ejemplo: en el caso de la tierra, para el occidental la tierra es un objeto de explotación, mientras que para el tsetal es la Santa Madre tierra que hay que cuidar porque nos da el sustento. Lo mismo pasa con el juez, para el occidental es el que decide entre condena o salvación, entre los tsetales es el que reconcilia a través del diálogo, a las personas de la comunidad en conflicto.

Maurer distingue dos sistemas lógicos que tendrá que interrelacionar para lograr un lenguaje común. En la escuela les imponen el raciocinio aristotélico desde la primaria, mientras por tradición familiar usan un razonamiento simbólico, esto les provoca problemas de entendimiento y en ocasiones, bajo rendimiento escolar (Entrevista directa con el Pbro. Maurer Bachajón, abril 18).

En las entrevistas con el P. Maurer se destacan en forma más clara los principios que fundamentan el proyecto educativo de la Misión, sin lugar a duda, su experiencia de muchos años en la convivencia de la población tseltal de la Misión, le ha llevado a entender mejor el sentido de las prácticas educativas en un contexto de profundo humanismo y libre de la preocupación competitivo-capitalista del desarrollo económico internacional.

En conclusión, no se trata de elegir el mejor horizonte cultural para encausar por allí los procesos educativos, sino de distinguir y comprender los dos para buscar el diálogo intercultural coherente con la opción del proyecto educativo de la Misión.

5. Desarrollo del proyecto educativo de la Misión de Bachajón

Desde la perspectiva de los presbíteros misioneros jesuitas, el desarrollo del proyecto educativo de la Misión no ha sido lineal ni constante, ha tenido sus momentos de crisis por la incomprensión de sus elementos, por el interés de las personas responsables y por los cambios de la sociedad circundante a la región.

A juicio del Pbro. Felipe, la mayor dificultad se manifiesta a dos niveles:

A nivel de personas: la propia condición humana aparece como portadora ocasional de tendencias desordenadas de búsqueda de poder, de búsqueda de prestigio y la pretensión de obtener, en exclusiva, ventajas personales dejando de lado el bien común. Son los modos de comportamiento que destruyen en días o semanas el *camino recorrido en años*. Hemos visto, continuó el Pbro., que es cuando entramos a la cotidianidad y a la rutina, cuando esta “condición humana” tiende a hacer silenciosa y calladamente sus estragos (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, marzo 27).

A nivel de estructuras, observó el Pbro. Felipe, que las mayores dificultades la hemos encontramos en lo fuerte y arraigado de las estructuras sociales de pecado que se manifiesta en marginación, injusticia, extorción y explotación de los más indefensos. Estas estructuras son sumamente difíciles de tocar. En ocasiones nos damos cuenta que ni siquiera somos capaces de creer que se

pueden modificar. Frente a esto, una reflexión continua y profunda en las catequesis dominicales sobre la praxis de Jesús nos ha ayudado a abrir nuestra conciencia de estar llamados a deshacernos de esas estructuras para buscar aquellas que dan más vida a nuestro pueblo (Entrevista directa Pbro. Felipe Alí, Bachajón, marzo 27).

Al observar los datos de INEGI sobre el municipio de Chilón, donde se ubica la mayor parte de las personas que participan en la Misión de Bachajón, (Capítulo I de esta tesis) se sugiere la pregunta: ¿Por qué, si los misioneros jesuitas están allí desde hace más de 50 años, los indicadores negativos (pobreza extrema, bajo rendimiento escolar, rezago educativo, deserción escolar, problemas de lenguaje y cultura, etc.) persisten?

En las respuestas y comentarios obtenidos en las entrevistas a los promotores destaca el recurso a la distinción de criterios de evaluación, es decir, los criterios que usa el INEGI, están basados, al igual que el Sistema Educativo Nacional, en la modernización, el concepto de riqueza, de bienestar, de competencia etc., no coinciden con los criterios y la visión que se tiene en la Misión (ver Tabla 3 en esta tesis), por lo que se puede relativizar los datos de INEGI desde la visión de los promotores de la Misión.

Por otra parte, la misión de los jesuitas en Bachajón no es precisamente el desarrollo socio-económico, aún cuando han colaborado en la gestión de servicios públicos como agua potable, luz eléctrica, etc. (Alboan, 2006). Su objetivo es, más bien, el acompañamiento e impulso integral de los procesos pastorales, sociales y organizativos, a través de la reflexión, la formación y la capacitación conjunta de los integrantes de la Misión (Crispín, 2010).

A juicio de Zatyryka (2010) el mayor logro de la Misión ha sido la conciencia de un pueblo vivo, autónomo y con interés de desarrollar una herencia cultural valiosa de sus antepasados:

“La cultura tseltal está viva en las necesidades y urgencias de lo cotidiano de las comunidades, en la coyuntura del hoy y puede perder el sueño del pueblo tseltal, sueño de transformar ellos mismos, su calidad de vida desde la dignidad y la justicia que se merecen insertándose desde la equidad en la vida y la disputa por su nación para lograr un desarrollo integral y sustentable desde su propia identidad” (Zatyryka, 2010: 54).

6. El futuro del proyecto educativo de la Misión de Bachajón

A las respuestas y comentarios sobre el aspecto axiológico de la educación impulsada por la Misión, sobre cuáles serían los cambios deseados mediante una educación adecuada a las características de la región, el Pbro. Felipe respondió que su mayor esperanza era llegar a un momento en el cual aprendiéramos a vivir en una cultura de austeridad, que abandonáramos el falso espejismo de los altos niveles de vida que no pueden ser ofrecidos sino sólo a una pequeña minoría, y esto a costa del agotamiento de los recursos naturales del planeta.

Expresó, también, su deseo de que nos formáramos en una cultura en la cual se trabaje para vivir y no se viva para trabajar. Que el mercado vuelva a ser encuentro de personas y no encuentro de mercancías. Que se cancele la deuda de los países del tercer y cuarto mundo, bajo cláusulas que aseguren el destino de esos recursos a la erradicación del hambre, enfermedades endémicas, dotación de infraestructura básica a la población y programas educativos.

El Pbro. Felipe pediría a las personas que viven en los países ricos que se comprometan presionando a sus gobiernos para que tomen las decisiones pertinentes para revertir las tendencias al empobrecimiento de las grandes mayorías de la humanidad y del alarmante deterioro ecológico del planeta. (Entrevista P. Felipe, Bachajón 27 mayo).

Se podría decir que las respuestas del P. Felipe son una “*desiderata*” utópica, pero reflejan pensamientos que puede marcar un perfil deseado y alcanzable a corto o largo plazo y que en último término marcará la diferencia entre dos aplicaciones de la modernidad a los tiempos actuales.

No está demás prevenir algunas posibles desviaciones, una de ellas sería idealizar la cosmovisión indígena de tal manera que se pierda tanto el contacto con la realidad como las metas implícitas y explícitas del trabajo educativo del proyecto, que genera la esperanza de los mismos pueblos de una verdadera *lekil kuxlejalil* (“vida buena”) y que ha dado lugar a la estructura organizativa de la Misión.

7. El objetivo de la tesis

El objetivo de esta tesis fue analizar el proyecto educativo de la Misión de Bachajón en el período que va de 1974 al 2010, desde la visión de sus promotores, con la finalidad de comprender la experiencia educativa como un estudio de caso, con lo dicho hasta aquí, se puede concluir diciendo que en la Misión de Bachajón se juntan dos culturas en un diálogo interdisciplinario, donde ninguna de las dos prevalece, complementándose, más bien, en valores, saberes y virtudes. Se afirma, igualmente, que el proyecto educativo de la Misión de Bachajón no es una alternativa en términos antagónicos, sino complementaria, no se opone, se integra en una educación armónica transcultural, donde los valores, saberes y virtudes encuentran su lugar como en una orquesta en la que participan diversos instrumentos, a condición de que sigan el ritmo y la melodía sin perder su originalidad.

REFERENCIAS BIOGRÁFICAS

- Acevedo, M. de C. (1986) *Comunidades eclesiales de base*. Madrid: Atenas.
- Acosta, Y. (1997) *Una crítica antropocéntrica al antropocentrismo desde la perspectiva de una nueva radicalidad social*. Río Grande Brasil: Fundación Universidad de Río Grande.
- Aguirre, G. (1973) *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: SEP.
- Álvarez, I. et all. (1999) "Experiencias en educación preescolar". En *La educación básica en México. Experiencias, modelos y alternativas*, vol. 2, México, Limusa.
- ALBOAN (2006) *La Misión Jesuita de Bachajón en la Diócesis de San Cristóbal de las Casas, México*.
http://www.ALBOAN.org/javier2006/pdf_cs/transcripcion_mexico_mision_de_bachajon.pdf
- Amerio, F. (1954) *Historia de la filosofía*. Madrid: Sociedad Editorial Ibérica.
- Aramayo, R. (2001) *Kant y la ilustración*. España: Instituto de Filosofía, CSIC.
- Arenas, L. (2002) *Identidad y subjetividad. Materiales para una historia de la filosofía moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arfuch, L. (2002) *El espacio biográfico. Dilema de la subjetividad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aubry, A. (2004) *El Congreso indígena de 1974, 30 años después*. En La jornada México D.F. Viernes 15 de octubre de 2004.
- Azcárate, M. (1965) *Curas-obreros en España*. Barcelona: Paidós
- Bangert, W. (1981) *Historia de la Compañía de Jesús*. España: Sal Terrae.
- Barcellona, Pietro (1996a): *El individualismo propietario*, presentación de Mariano Maresca, trad. de Jesús Ernesto García Rodríguez. Madrid: Editorial Trotta.
- Baronnet, B. (2009) *Autonomía y educación indígena: Las escuelas Zapatistas de*

- las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*. México: El Colegio de México.
- Baronnet, B. (2010) Zapatismo y educación autónoma: de la rebelión a la dignidad indígena. En *Sociedade e cultura*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, 2010, Goiania Brasil: Universidade Federal de Goiás,
- Baronnet, B. (2012) *Luchas “muy otras” Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. México: CIESAS
- Barraza Macías, A. (2012) *Modelos escolares contemporáneos. Su abordaje a través de análisis comparativos*. México: Instituto Universitario Anglo Español A. C.
- Bataillon, C. (1973) Estudios Regionales Sobre México en Francia: Evolución desde 1966. En Wilkie James W. et all. (Edit), *Contemporary Mexico: papers of the IV International Congress of Mexican History*. Los Ángeles California: UCLA.
- Bataillon, C. (1993) *La regiones geográficas en México*. México: Siglo XXI.
- Bello, J. (2006) Proyección histórica de la educación indígena en México. En Matices. Revista de posgrado (Año 1/ cuatrimestre 3/ septiembre-diciembre, 2006/ No. 1)
- Bello, J. (2009) *El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México*. México: X Congreso Nacional de Investigación Educativa Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Pdf.
- Benavot, A. et all. (1990): El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales, *Revista de Educación*, nº 297, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bernecker, Walter (2004) Regionalismo y Estado de las Autonomías en España, en *Regionalismo y federalismo. Aspectos históricos y desafíos actuales en México, Alemania y otros países europeos*, El Colegio de México-UNAM-Servicio Alemán de Intercambio Académico. México D. F.
- Bertalanffy (von) L. (1968) *Teoría general de los sistemas Fundamento, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de cultura económica.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En Pablo

- Latapí S. (ed.), *Un siglo de educación en México*, vol. 2, col. México: Biblioteca Mexicana, FCE.
- Bertely, M. (2007), Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas. En *el Movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los altos, la región norte y la selva lacandona de Chiapas*. México: CIESAS.
- Bertely, M. et al. (2009) *Sembrando Nuestra Propia Educación Intercultural Como Derecho. Diálogos, Experiencias Y Modelos Educativos De Dos Organizaciones Indígenas Del Estado De Chiapas*. México: CIESAS.
- Bilhmeyer-Tuchle, (1957) *Histoire universelle des missions catholiques*, 4 vol. Parigi 1957-1958.
- Boaventura, (2003) *Crítica de la razón indolente*. México: Desclée de Brouwer
- Boff, C. (1986) La originalidad histórica de Medellín. En Revista *Koinonía* # 203
- Boff, L. (1984) *Las comunidades de base reinventan la Iglesia*. Santander: Sal Terrae.
- Boff, L. (1989) *Desde el lugar del pobre*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Boisier, S. (1997) *El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría de Desarrollo territorial*, *Eure* XXIII (69).
- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández M. (2001) La investigación biográfico-narrativa. En *educación, enfoque y metodología*. Madrid: La muralla.
- Bourdieu, P. (1980) *Le Sens pratique*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (1992) *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. París: Minuit.
- Bourrat, C. (2009) *El Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas*. Cuzco, Perú: Colegio Andino
- Buenfil, R. N. (1994) *La identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano*. México: CESU
- Cabrera, J. C. Pons, L. (2011) Investigación educativa regional. Notas para emprender investigaciones educativas en Chiapas. En Cabrera, D. M. Chavez, G. (2011) *La investigación Educativa en Chiapas*. México: FOMIX-CONACyT y Universidad Autónoma de Chiapas

- Carbonell, J. (2002) Transición a la democracia, gobernabilidades y federalismo en México, cerrando el círculo. En Serna, J. M. (Coord.) *Federalismo y regionalismo. Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. México: UNAM.
- Calvo, A. (2010) *De los Ideales de la Ilustración a la Racionalidad Intersubjetiva. Claves para la enseñanza*. Filadelfia: Cuadernos de materiales. Pdf.
- Casadont, S. (2005) Dos caminos ante la pobreza: Los padres Gabriel y Néstor en la novela Nicodemus. En *Proyecto Ensayo Hispánico*. España: Teoría y crítica
- Castellanos, L. (2008). *Corte de caja. Entrevista al Subcomandante Marcos*. México: Alterno-Búnker.
- Castells, M. (1994) Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona: Paidós.
- Cerda García, A. (2007), *Multiculturalidad y educación intercultural, Entre el neoindigenismo y la autonomía*. México: UNAM
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (2006) *El enfoque intercultural en la educación, Orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP
- Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (2010) *La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. México: SEP
- Coello Nuño, Ulises (2005), *La Constitución abierta como categoría dogmática*, México Universitario-JM BOSCH. México.
- Comte, A. (1830) *Cours de philosophie positive*. Paris: Bachelier.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, (2006) *El enfoque intercultural en educación orientaciones para maestros de primaria*. México: SEP.
- Coraggio, J. L. (1979) *Sobre la especialidad social y el concepto de región*. México: El Colegio de México.
- Crispín, M. L. Ruiz, M. M. (2010) *Huellas de un caminar. Misión jesuita de Bachajón*. México: Universidad Iberoamericana A. C.

- Cubells, L. (2011) Derechos humanos, territorio y cultura tseltal: Tejiendo espacios interculturales desde el centro de derechos indígenas de chilón, Chiapas. En *Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales* Año III No. 6 Julio-Diciembre 2011 (redes). Pdf.
- De Estrada, T. (2000) *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821* (1ª reimp.). México: Colmex-CEH.
- De Ibarrola, (1995) *Tendencias actuales del subsistema de educación tecnológica en México: consideraciones y reflexiones*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- De la Peña, G. (1995) *Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo*. México: CIESAS (Unidad Occidente)
- De Vos, J. (2001) *Nuestra raíz*. México: Clío-CIESAS
- Demeza, F. (2010) Reconciliación en las comunidades. En *Huellas de un caminar Misión Jesuita de Bachajón*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Descartes, R. (1637) *Discurso del método, seguido de la "Dióptrica", los "Meteoros" y la "Geometría"*. Editada en Leyden por Jean Maire. Pdf.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. (2008). *Comunalidad, energía viva del pueblo mixe*. México: unam
- Dietz, G. (2001) Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En Prado Rodríguez, J. (Edit.) *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Dirección General Educación Indígena, (1999) *Lengua Indígena Parámetros Curriculares Documento curricular para la elaboración de los programas de estudio de las lenguas indígenas Educación Básica Primaria*. México: SEP
- Droz, J. et all. (1976) *Historia general del socialismo de 1875 a 1918 (VOL II)*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Dussan, M. A. (2004) *Modelo pedagógico de las experiencias de educación popular de la universidad surcolombiana*. Barcelona: Universidad Autónoma

- de Barcelona
- Dussel, E. (1967) 1967. *Hipótesis para una historia de la Iglesia en América Latina*. Barcelona: Estela
- Dussel, E. (1974) *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica Hegeliana*. Salamanca: Sígueme.
- Dussel, E. (1986) *Hipótesis para una historia de la teología en América Latina*. Bogotá: Indoamerican Press Service.
- Dussel, E. (2006) *Filosofía de la cultura y la liberación*, México: Universidad Autónoma de México
- Düsing, K. (2002) *Subjetivity in german classical philosophy from Kant to Hegel*. Alemania: Universidad de Kóln
- Esquinca, J. M. (2013) *Los Esquinca Otra historia de Chiapas*.
<http://www.infinitumpage.mx/papiruchmen3030/llegada-a-america.html>
- Esteva, G. (2002) Sentido y alcances de la lucha por la autonomía. En Shannan, L. (2002) *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas*. México: CIESAS
- Fabián, G. (1951) *Una contribución a la elocuencia lasallista*. Bogotá: Stella.
- Fazio, C. (1994) *Samuel Ruiz El Caminante*. México: Espasa Calpe.
- Ferrari, E. (2010) *Cinco filósofos modernos en los trabajos de Ortega y Gasset: Ubicaciones y desplazamientos hacia la Razón Vital*. México: Rei 67. Pdf.
- Fix-Zamudio, H. y Valencia, S. (2001) *Derecho Constitucional Mexicano y Comparado*. México: Porrúa
- Flecha, R. (1994) Las nuevas desigualdades educativas. En *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós educador.
- Flores, V. y Flores, M. A. (1999) Crítica de la globalidad, dominación y liberación en nuestro tiempo. En *Obras de Política y Derecho*. México: Fondo de cultura económica.
- Florescano, E. (1999) *Memoria Indígena*. México: Taurus.
- Fogar, M. (2012) *La modernidad como forma de conocer y ser en el mundo*. Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Foucault, M. (1981) *Un diálogo sobre el poder*. México: Alianza.

- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- Gadamer, H. G. (1975) *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2001) *Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica, lenguaje y comprensión y Diálogo donde se pasa revista a toda la obra de Gadamer y se da fe de su recepción histórica*. En *Antología*. Salamanca: Sígueme
- Gallo, L. (1976) *Una pasión por la vida. Aportes para una comprensión actual de la Iglesia*. Argentina: Ediciones Don Bosco.
- Gamio, M. (1917) *Forjando patria*. México: INI
- Gamio, M. (1978) Heterogeneidad de la población. En *30 años después. Revisión crítica*. México Indígena, número especial de aniversario, México: INI
- García de León, A. (1995) *La vuelta del Katún. Chiapas: a veinte años del Primer Congreso Indígena*. México: ERA-IIEc
- García, S. (2004) *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad P'urhepecha, Michoacán, México*. En *Revista mexicana de investigación educativa, enero-marzo, año/vol. 9, número 020* México: Comie
- Garza, M. (2006) *Revolución industrial*. México: Revin. Pdf.
- Garzón, E. (2004) *El problema ético de las minorías étnicas*. En Olive L. (Compilador) *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gasché, J. (2005), *Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global*. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos, año 27, núm. 1, enero-junio, 2005*
- Gereffi, G. Korzeniewicz, M. y Korzeniewicz, R. (1994) *Introduction: Global Commodity Chains*. En Gereffi Gary y Korzeniewicz, M. (1994), (Edits) *Commodity Chains and Global Capitalism*. USA: Praeger Publisher.
- Giddens, A. (1995) *Tiempo, espacio y regionalización*. En *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires Amorrortu.
- Giménez, G. (2007) *Cultura, identidad y metropolitanismo global*. En *Estudios*

- sobre la cultura y las identidades sociales*, México: CONACULTA.
- Ginsburg, L. y Uribe, O. (1958) Significado del término Región. En *Revista mexicana de sociología* Vol. 20 No. 3 (Sep Dic. 1958).
- Gómez, A. C. et all. (2008) Catequesis de niños y niñas. En Crispín (2010) *Huellas de un caminar. Misión jesuita de Bachajón*. México: publica@uia.mx
- Gómez, H. (2008) *Indígenas y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Sevilla: Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla.
- González, J. A. (1997) El estado pluricultural de derecho: Los principios y los derechos indígenas constitucionales. En *Revista Jurídica: Boletín mexicano de derecho comparado. Número 88 Enero- Abril 1997*
- González, R. J. (2005) *Breve reseña histórica del Concilio Vaticano II. A los 40 años de su clausura*. Monte Grande: Trotta.
- Guardini, R. (2008) *Biblia y ciencia de la fe*. Ediciones Cristiandad. 2008
- Gutiérrez, G. (1972) *Teología de la liberación perspectivas*. Barcelona: Sígueme
- Häberle, P. (2006) *El federalismo y regionalismo como forma estructural del Estado Constitucional*, Instituto de investigaciones jurídicas. México: (PDF)
- Habermas, J. (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*. México: Taurus Humanidades.
- Halloway, J. (2002) *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. México: El viejo topo
- Hayek, F. (1946) *Individualismo: el verdadero y el falso*. Estados Unidos: Universidad de Chicago.
- Heidegger, M. (1960) *Sendas perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- Hellfeld, (von) M, (2009) La Guerra de los Treinta Años y la Paz de Westfalia. En *Selecciones*. DW.DE. Pdf.
- Hermansen, T. (1992) Polos y centros de desarrollo en el desarrollo nacional y regional. Elementos de un marco teórico. En Kuklinski, A. R. (1992) (Comp) *Polos y centros de crecimiento en la planificación*, México: UNAM.
- Hernández, I. J. (2002) *Ciencia moderna y conocimiento Método científico y racional. René Descartes. Galileo Galilei. Aristóteles. Racionalidad*

- científica. Neutralidad.* República Dominicana: Impresora de las Antillas.
- Hourtart, F. (2006) Los movimientos sociales y la construcción de un nuevo sujeto histórico, en: Boron, Atilio A. Amadeo, J. y González, S. (2006) (compiladores) *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas.* Colección Campus Virtual. Buenos Aires: CLACSO.
- Hoyos, F. (1965) *Colección completa de Encíclicas Pontificias.* Buenos Aires: Guadalupe.
- Huerta, J. J. Pérez, I. S. y Castellanos, A. R. (2013) *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales.* Guadalajara Jal.: Consulta Educar
- Huerta, F. (2008) Formarse una actitud filosófica ante el hecho educativo. En *Devenir, Revista chiapaneca de investigación educativa.* Año I, No. 8 y 9, mayo 2008.
- Ibarra, T. (1996) *La docencia en la Licenciatura en intervención educativa.* México: UPN.
- INEE, *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México,* actualización de 1 de marzo 2013
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Censo de población y vivienda 2010.*
- Jefferson, T. edit. (1776) *Declaration of Independence: Jefferson's draft as amended and accepted by Congress.* United States: Library of Congress.
- Kayser, B. (1966) La región en cuanto objeto de estudio de la geografía. En George, P. (1966) *Geografía activa.* Barcelona: Ariel.
- Kerchis, Z. & Young, I. M. (1995) Social Movements and the Politics of Difference. En D.A. Harris (eds.): *Multiculturalism From the Margins: non-dominant voices on difference and diversity.* London: Bergin & Garvey.
- Kindgard, A. (2004) Historia regional, racionalidad y cultura: Sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. En *Cuadernos de la facultad de humanidades y Ciencias sociales, Julio, número 24.* San Salvador de Jujuy: Universidad de Jujuy.
- Kollock, P. y Smith M. A. (2003) (Edit) *Comunidades en el ciberespacio* (Introducción). Barcelona: UOC.
- Lakatos, I. (1993) *La metodología de los Programas de investigación científica.*

- Madrid: Alianza.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, colección *Educación y Pedagogía*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Laudan, L. (1977) *El progreso y sus problemas: Hacia una teoría del crecimiento Científico*. Chicago: Ediciones Encuentro.
- Lefebvre, H. (1981) *Critique de la vie quotidienne, vol. III, De la modernité au Modernismo. Pour une métaphilosophie du quotidien*. Paris, L'Arche.
- Loaeza, G. (2003) *Compro, luego existo*. México: Océano..
- Lois, J. (1988) Teología de la Liberación. En *Moralía* 10. Madrid: Instituto Superior de Ciencias Morales.
- López, A. (2003) *Caminos e itinerarios andaluces en 1755 según "Luz y guía de caminantes"*, Barcelona: UOC
- Lósch, A. (1938) The nature of economic regions, en *Southern Economic Journal*, 5/1. Pp. 71-78
- Lozano, A. (2007) *Apuntes sobre la modernidad y el proyecto modernizador. La educación en México. Un ejemplo*. México: UNAM.
- Magaña, J. M. (2008) (Coord.) *jKanan lum k'in al (cuidadores de la tierra)*. En Crispín, M. L. (2010) *Huellas de un caminar. Misión jesuita de Bachajón*. México: Universidad Iberoamericana A. C.
- Maldonado, B. (2003) *La comunalidad indígena Segunda edición cibernética*, octubre del 2003. Pdf.
- Mardonés, J. M. y Nicanor Ursua (1982) *Filosofía de las ciencias sociales y humanidades*. Barcelona: Fontamara
- Martín-Barbero, J. (1992) Pensar la sociedad desde la comunicación un lugar estratégico para el debate a la modernidad. En *Diálogos de la comunicación, núm- 32*. Pdf.
- Martínez-Assad, C. (1992) Historia regional. Un aporte a la nueva historiografía. En Crespo, H. et all. *El historiador frente a la historia. Corrientes historiográficas actuales*. México: UNAM.

- Martínez-Assad, C. (2006) *Eslabones. Revista semestral de Estudios Regionales*, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/600/60050415.pdf>
- Martínez, S. (2003) Convergencia regional e integración: Los casos de México y España. En Fuentes F., Díaz B. Noé A., Martínez, S. *Crecimiento con convergencia o Divergencia en las Regiones de México. Asimetría Centro-Periferia*, México: El colegio de la Frontera Norte.
- Martínez, F. (1999) La planeación y la evaluación de la educación. En Pablo Latapí S. (ed.), *Un siglo de educación en México*, vol. 1, col. México: Biblioteca Mexicana, FCE.
- Martínez, M. A. (2010) *Implicaciones educativas de la reforma y contrarreforma en la Europa del renacimiento*. España: Universidad de Extremadura.
- Martínez, E. (2011) *La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Masson, P. (1995) Anthropologische Dimensionen interkultureller Vestehensbemühungen. En René Weiland (Edit.) *Philosophischen Anthropologie der Moderne*. Weinheim: Beltz-Athenäum
- Maurer, E. (1984) *Los tseltales*. México: Centro de Estudios Educativos A. C.
- Maurer, E. (2006) *Diplomado en lengua y cultura tseltal y lengua y cultura nacional*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- McCauley, B. (2006) *Los estudios territoriales de la OCDE: la región mesoamericana el sureste de México y América Central. Informe de la OCDE*. Pdf.
- Medina, P. (2009) *Repensar la educación intercultural en nuestras Américas*. México: UPN.
- Méndez, A. L. (Dir.) (2011) Dirección de producción digital e internet de la Subsecretaría de Fortalecimiento Institucional del Gobierno del Estado de Chiapas. *El portal de Chiapas*. <http://www.chiapas.gob.mx/webmaster>
- Mendoza, J. E. y Díaz, A. (2006) Evolución de la teoría y de la práctica del análisis económico regional. En *Economía regional moderna. Teoría y práctica*, El

- Colegio de la Frontera Norte, U. de G. México: Plaza y Valdés.
- Messina, G. y Pieck, E. (2010) *Ts'umbal Xitalha'* La experiencia de una cooperativa de café. México: Universidad Iberoamericana A. C.
- Moneta, C. J. (1999) Identidades y políticas culturales en procesos de globalización e integración regional. En García, N. y Moneta, C. J. *Las industrias culturales en la interacción latinoamericana*. México: UNESCO-Grijalvo.
- Mora, J. M. (1968) *Liberalismo y Nacionalismo en el siglo XIX*. México: Siglo XXI.
- Moreno, A. y Florescano E. (1973) *El sector externo y la organización espacial y regional de México (1521 – 1919)* (Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Estudios sobre México). Santa Mónica, Ca.
- Munck, T. (2001) *Historia social de la Ilustración*. Barcelona: Planeta.
- Narro, J. Martuscelli, J. y Barzana, E. (2012). (Coord.) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.
- Núñez, K. (2005) *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma*. México: CIESAS
- Ornelas, C. (1995) *El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo*. México: Fondo de cultura económica.
- Ortega y Gasset, (1983) *Obras completas*. (12 tomos). Madrid: Editorial Alianza
- Orozco, E. (2008) *Identidades en construcción: Etnicidad y cambio sociopolítico. Los keremetik y viniketik pertenecientes a la organización social civil "Las Abejas", Acteal Centro*. México: CIESAS
- Pacheco, T. (1995) *Investigación y desarrollo regional en Chiapas*. México: UNAM.
- Palacios J. J. (1983) El concepto de región: dimensión espacial de los procesos sociales. En *Revista iberoamericana de planificación* XVII No. 66.
- Pérez, E. (2000) *El concepto de la educación y de sus actores en la percepción tsotsil de Chenalhó*. México: UPN
- Pérez, V. (2008). *jKanan lum k'in al (cuidadores de la tierra)*. México: Universidad Iberoamericana A. C.

- Perroux François, (1950) *Economic space. Theory and applications. Quarterly Journal of Economics. Vol. LXIV 1950*
- Perroux, F. (1964) *La economía del siglo XX*. Barcelona: Ariel.
- Piñón, R. M. (2005) Corrientes teóricas en el devenir económico de América Latina. En *Economía Global e Integración Regional: las experiencias de América Latina y de la Unión Europea*. México: UNAM.
- Pons, L. (2011) *La región en la investigación educativa*. (Apunte del Seminario General de Estudios Regionales del DER). Tuxtla: UNACH.
- Popper, K. (1973) *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Pujadas, J. J. (2003) Biografía de una frontera. Procesos de globalización en dos enclaves pirenaicos: Andorra y Cerdeña. En Bueno C. y Aguilar E. (Coords), *Las expresiones locales de la globalización: México y España*. México: Porrúa.
- Ramírez, L. V. (2006) Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en América Latina. En *Procesos de evaluación en la Universidad en Hispanoamérica: La experiencia de los '90*. México: UACH-SOMECE.
- Rehch, (2010) *El subjetivismo como característica de La modernidad*. México: Pdf.
- Reyes, J. L. (2009) *Chilum Geografía, historia y tradición de la "tierra dulce"*. San Cristóbal de Las Casas Chiapas: Philadelphia
- Reyes-Valerio, C. (1999) *Arte Indocristiano: Pintura y Escultura en la Nueva España*. México: Azul maya.
- Revueltas, A. (1990) *Modernidad y mundialidad*. México: UAM-X, CSH, Depto. De Política y Cultura Pdf.
http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras23/notas/sec_1.html#_blank
- Revueltas, A. Carrillo, M. A. Soto, E. (1995) *Globalización, economía y proyecto neoliberal en México*. México: UAM-X, CSH, Depto. de Política y Cultura.
- Revueltas, A. (2006) *Lefebvre: un pensamiento que vive mediante su visión particular de la dialéctica, la modernidad y la mundialización*. México: Veredas 12.

- Robles, M. (1990). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, C., (1986): La educación popular en América Latina, Dos caminos ante la pobreza: Los padres Gabriel y Néstor en la novela Nicodemus. Lima: La Tarea.
- Rofman, A. (1974) *Desigualdades regionales y concentración económica: el caso argentino*. Buenos Aires: Ediciones SIAP.
- Rosales, R. (2006) Geografía económica. En Kindom, A. y Hiernaux, D. *Tratado de Geografía humana*, México: Ántropos.
- Rosillo, A. (2008) *Praxis de liberación y derechos humanos. Una introducción al pensamiento de Ellacuría*. San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Rubalcava, L. N. y Teruel, G. (2003) *Análisis sobre el cambio en variables demográficas y económicas de los hogares beneficiarios del Programa Oportunidades 1997-2002*. México: Instituto Nacional de Salud Publica.
- Rubio, M. (Edit.) (1968) *Concilio Vaticano II. Conclusiones, Decretos, Declaraciones, Legislación posconciliar*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Ruiz, C. (2009) *Redimensionamiento territorial, desigualdades y surgimiento de un nuevo orden*. Volumen 9 Número 1, México: Foreign Affairs.
- Ruiz, D. M. (2010) Caracterización de la estructura organizativa de la Misión Jesuita de Bachajón. En Crispín Bernardo, M. L. *et all.* (2010) *Huellas de un caminar. Misión Jesuita de Bachajón*. México: Universidad Iberoamericana A. C.
- Ruiz, J. S. (2010) La subjetividad indígena en Ceremonial, de Jesús Morales Bermúdez. En *Taller de Letras* N° 47: 29-43, 2010 Imperial Valley College.
- Ruiz, P. A. (2011) *La independencia de los EEUU. En Tema II. La independencia de EEUU y la revolución francesa*. España: IES. Marqués de la Ensenada.
- Sanabria, J. R. (1994) Ética y postmodernidad. En *Revista de Filosofía*. México: Universidad Iberoamericana, año XXVII, núm. 70, enero – abril 1994

- Sartorello, S. (2009) Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* Vol. 3 Num. 2
- Schütz, A. (1974) *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires. Amorrurtu
- Schütz, A. (1995) *El problema de la realidad social*. Argentina: Amorrurtu
- Secretaría de Educación Pública (1992) *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México: Diario oficial del día Martes 19 de mayo de 1992. Pdf.
- Smith, A. (1776) *La Riqueza de las Naciones*. Londres: W. Strahan & T. Cadell
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata S. L.
- Stavenhagen, R. (1988) *Derechos indígenas y Derechos humanos en América Latina*. México: Colegio de México.
- Stimson, R. L. et all. (2006) *Regional Economic Development. Analysis and Planning Strategy*. Berlin: Springer.
- Soboul, A. (1965) *La Révolution française. Que sais-je?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sotolongo, P. L. y Delgado, C. J. (2006) La epistemología hermenéutica de segundo orden. En *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO
- Sousa M. de L. (1999) La individualidad postmoderna: una lectura del pensamiento de Pietro Barcellona y Boaventura de Sousa Santos. En *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. 2-1999. España: Pdf.
- Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Tönnies, F. (1991) *Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie*. Darmstadt: Leske & Budrich
- Tous, M. y Moragas N. (2003) Solidaridad, obediencia y piedad: la educación en valores entre los mayas y mexicas del Posclásico. En *IVº Simposio de la AEA Sigüenza*. Madrid: AEA

- Urquidi, V. L. (2001) Educación y globalización. En Ornelas, C. (Comp) *Investigaciones y políticas educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*, México: Santillana – Aula XXI.
- Van Manen, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books SA. Colección Idea Universitaria-Educación.
- Vecchi, J. (2001) *El salesiano, hombre y maestro de oración para los jóvenes*. Roma: Ediciones Don Bosco
- Villoro, L. (1998) *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México: Colegio de México.
- Vinicius, S. (2010) *História do Brasil: As Reformas de Base do governo (1963 a 1964)*. Portugal: Goulart.
- Viqueira, J. P. (1997). Régions métisses et régions indiennes au Chiapas central. Essai de chronotopologie. En: *Cahiers des Amériques Latines*. No. 25.
- Violero, J. (2009) Contemplativos en la acción. Dejarse conducir hacia la integración espiritual. Ignaziana. En *Rivista di ricerca teológica*. Pdf.
- Weber, M. (1969) *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Wilhelmi, M. A. et all. (2008) *Por una asamblea constituyente Una solución democrática a la crisis*. Sequitur. Pdf.
- Zaragoz, F. et all. (2008) Análisis del proceso Diáconos: “Bachillerato teológico”. En Crispín et all. (2010) *Huellas de un caminar. Misión jesuita de Bachajón*. México: publica@uia.mx
- Zatyarka, A. (2003). *La Misión de Bachajón y la Diócesis de San Cristóbal de Las Casas*. Mexico: Universidad Iberoamericana.
- Zatyarka, A. (2010) Educación, saberes tseltales e interculturalidad. En *Huellas de un caminar. Misión jesuita de Bachajón*. México: publica@uia.mx

