



UN-A-CH  
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA

# Universidad Autónoma de Chiapas

## La Educación Indígena y Desarrollo Sustentable en la Región V, Altos de Chiapas

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
Doctor en Estudios Regionales

PRESENTA:

Cayetano Adán Pérez Roblero

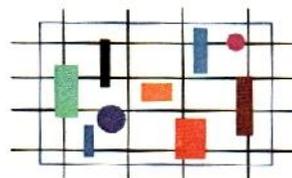
DIRECTOR DE TESIS:

Dr. Daniel Hernández Cruz

CO-DIRECTOR

Dr. Jorge Mario Flores Osorio

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS  
NOVIEMBRE 2012



Doctorado en  
Estudios  
Regionales



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 26 de Octubre de 2012.

Oficio No. CIP/1058/2012.

**C. CAYETANO ADAN PEREZ  
ROBLERO**

Promoción: PRIMERA

Matrícula: 09162011

Sede: TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada: "

**LA EDUCACION INDIGENA Y EL DESARROLLO SUSTENTABLE EN LA REGION  
V ALTOS DE CHIAPAS.**

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.



**DRA. ROSARIO GUADALUPE CHAVEZ MOGUEL**

Director (a)

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

**Dra. Leticia Pons Bonals**

Coordinador (a)

*Recibido en oficina  
30/10/2012*

*EL DESARROLLO. Un proceso intrasubjetivo*

*En última instancia, el desarrollo es de las personas. Las cosas no dan calidad a la vida, si no se transforma quien las produce y las usa; las técnicas no mejoran la existencia, si quien las maneja no es dueño de su destino; el poder no hace mejores a los pueblos, si no se ejercita como servicio; lo decisivo es el mejoramiento humano; es el ser, no el tener. Por ello, ninguna nación podrá avanzar en su desarrollo más allá de donde llegue la educación.*

Solana, Fernando. *Tan lejos como llegue la educación*, 1998

## **Agradecimientos**

*A todos aquellos amigos  
que en los avatares de la vida, han coadyuvado,  
desde el sendero de la contradicción, a expandir el camino en la luz  
del entendimiento que ve el mundo desde la voz verdadera de la realidad,  
donde la complejidad adquiere nombre en la simplicidad y origen,  
donde las lamentaciones del futuro pierden su voz, y emerge,  
en la esperanza del ayer, el sentido y razón de ser,  
del ahora y el mañana.*

*A todos ellos, eternos agradecimientos  
por su compañía y sentido humano.  
Gracias eternamente. Cayetano*

## INDICE

INTRODUCCIÓN	1
Aspectos teórico-filosóficos de la tesis	3
Estructura de la tesis	8
CAPÍTULO I:	
<u>Criterios y modalidad de la metodología de investigación</u>	13
1. Posicionamiento teórico y carácter de la investigación	13
1.1 Fundamentos teórico-metodológicos	14
1.2 Contexto del objeto de estudio	18
1.3 Supuestos que dieron margen a la investigación	19
1.3.1 Pregunta básica	26
1.3.2 Propósito de la investigación	27
1.3.3 Métodos de investigación	27
1.3.4 De las técnicas de investigación	28
1.4. Teorías que sustentan la investigación: formal y sustantivas	28
1.4.1 Aportes de la Pedagogía Crítica	29
1.5. Implementación del análisis de la información	32
1.5.1 Ventajas del enfoque interpretativo desde el pensamiento crítico	32
CAPITULO II:	
Indigenismo, Educación y Pobreza en cinco países de América Latina (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Chile y México)	36
2.1. Población indígena en países de América Latina	36
2.2. La Educación indígena y el desarrollo en cinco países de América Latina	37
2.2.1. Cobertura educativa en contextos indígenas	42
2.2.2. La pobreza es expresión de proyectos de des. Sustentables paradójicos	44

2.2.3. Evolución del proyecto de Educación bilingüe (EB)	52
2.2.4. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	58
<b>2.3. La educación y el desarrollo indígena en México</b>	<b>62</b>
2.3.1. Población indígena	62
2.3.2. Tasa de analfabetismo indígena en México	63
2.3.3. Legislación educativa en los siglos XIX y XX	66
2.3.4. Evolución de la educación bilingüe en México	70
2.3.5. La dimensión política del concepto desarrollo sustentable	80
2.3.6. La dimensión ontológica del concepto desarrollo	91
2.3.7. La Educación Intercultural Bilingüe en México (EIB)	97
<b>2.4. Fines de la Etnoeducación o educación emancipadora</b>	<b>102</b>
<b>Capítulo III:</b>	
<b>La Educación Indígena y el Desarrollo en la Región V, Altos de Chiapas.</b>	<b>109</b>
3.1. Distribución poblacional	109
3.2. Características de las culturas Tzotzil y Tzeltal	110
3.2.1. Caracterización de la cultura Tzotzil	112
3.2.1.1. Emigración temporal de los tzotziles	113
3.2.1.2. Pluralismo indígena Tzotzil	114
3.2.1.3. Preservación de la identidad indígena Tzotzil	114
3.2.1.4. El derecho de posesión de las tierras	117
3.2.1.5. Las formas de desarrollo comunitario	117
3.2.1.6. Las formas de gobierno comunitario	118
3.2.2. Caracterización de la cultura Tzeltal	119

3.2.2.1. Autoconstrucción de la identidad indígena Tzeltal	121
3.2.2.2 Cosmovisión y sentido de pertenencia cultural	124
3.2.2.3. Formas de autogobierno	125
3.3. Educación indígena, desarrollo y/o subdesarrollo Tzeltal y Tzotzil	128
3.4. Tasa de analfabetismo indígena	131
Análisis de la situación de la Educación y el Desarrollo en la Región V Altos de Chiapas. ¿Convergencias o Divergencias?	
Análisis del Desempeño del sistema educativo y su impacto social	139
Categoría I: Desempeño del sistema educativo nacional	139
Análisis de los datos	140
Categoría II: Impacto social del sistema educación nacional	151
Interpretación de los supuestos empíricos	165
Resultados educativos que evidencian la inoperatividad del SEN	168
Una educación alternativa para el desarrollo: La propuesta de Etnoeducación	173
Bibliografía citada	181

## Introducción

“Lo que más diferencia al núcleo de mayores ingresos de los demás es su perfil educativo; los pobres están doblemente penalizados: a su condición de pobreza suman sus dificultades en el acceso y permanencia en los centros educativos, la baja calidad e impertinencia de los servicios recibidos (...).

En América Latina se está educando desde y para la igualdad cultural con consecuencias que agravarán la fractura social vigente”.

(José Rivero, 2009)

La educación indígena y el desarrollo sustentable son tareas centrales en sociedades multiculturales como la mexicana; aún más relevante cuando se observa altos índices de rezago como el caso de Chiapas, ubicado hoy entre los tres lugares con mayor necesidad de atención educativa.

Derivado de las observaciones de campo y la revisión hemerobibliográfica, el presente trabajo de investigación realizado en la Región V Altos de Chiapas busca explicar la relación *educación indígena/desarrollo sustentable* en el contexto del proyecto educativo mexicano, circunscrito básicamente a la atención de la población mestiza.

La información se organiza a través de las categorías: *desempeño del sistema educativo nacional e Impacto social*. El objetivo de la investigación fue analizar la correlación o discrepancia entre la educación y el desarrollo sustentable al interior de las propuestas impulsadas por el Estado en las comunidades indígenas, específicamente en la Región V, Altos de Chiapas en donde habitan poblaciones tseltales y tsotsiles.

El pensamiento crítico latinoamericano argumenta la necesidad de interpelar al pensamiento eurocéntrico y anglocéntrico, y que en sus inicios se postuló como posibilidad de concientizar a los oprimidos a través de una

educación liberadora y una sociología rebelde, ha servido de base para interpretar la problemática educativa manifiesta en zonas con población indígena; especialmente lo que refiere a la negación de su cultura y la imposición de categorías de análisis como *desarrollo sustentable* para justificar la penetración en sus territorios.

La región Altos de Chiapas fue elegida para realizar la investigación en razón del rezago educativo que las comunidades tseltales y tsotsiles presentan con respecto a los datos generales del país; además de los Índices de Desarrollo Humano descritos por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

La compilación y análisis de los discursos a través de conceptos claves permitió contrastar la legitimación de categorías como desarrollo sustentable con las nociones de conservación y cuidado de la naturaleza manifiestas en las culturas tseltales y tsotsiles; además orientaron el proceso de interpelación de los procesos educativos hegemónicos y permitieron comprender los significados de las categorías educación y desarrollo en contextos socioculturales diversos.

La investigación fue trazada a partir del presupuesto de que la población indígena en México fue negada en el proyecto de nación construido por los sectores independentistas y concretado por el proceso *revolucionario mexicano* con la creación de la Secretaría de Educación Pública, desde donde se esboza un proyecto orientado a los sectores urbanos, un país que tenía como referente una sociedad monocultural y, que en esencia, negaba el pasado y el presente indígena de lo que para ese momento ya se definía como México.

Derivado de la concepción de NACIÓN postulada por el Estado Mexicano actual se puede aseverar que, cuando se trazan proyectos educativos para las poblaciones indígenas, se realizan con la pretensión de castellanizar a dichas poblaciones y convertirlos en sectores potenciales e incorporarlos al mercado laboral urbano en condiciones desiguales. Así funcionan los proyectos de

educación bilingüe, intercultural y multicultural operados por las diferentes instancias del Estado.

Para fines de la investigación se identificaron tres momentos en la historia del Sistema Educativo Nacional (SEN) (Solana, Cardiel y Bolaños, 1982). Sus orígenes en 1833 con Gómez Farías; la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1920 con Vasconcelos; y la creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe en el año 2002, como espacios que evidencian la negación de la presencia de los pueblos indígenas, como sujetos distintos culturalmente de los no indígenas (mestizos).

Para comprender y dar cuenta de la educación indígena en la Región V Altos de Chiapas, se recurrió a los informes de la Comisión Económica para América Latina y el Centro Latinoamericano y el Caribe de Demografía (CEPAL-CELADE). También se revisaron los informes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Consejo Nacional de Población (CONAPO), la Comisión Nacional de Evaluación (CONEVAL), el Instituto Nacional de Estadística y geografía (INEGI) y los informes de la Secretaría de Educación Pública (SEP). También documentos sobre población indígena en países latinoamericanos que toman como objetivo indicadores sobre impactos educativos y evolución de los pueblos indígenas y datos que permitieran analizar la correlación de la situación de los pueblos indígenas en México con las poblaciones tseltal y tsotsil en Chiapas. Sin dejar de considerar que los problemas que atañen a los pueblos indígenas se generalizan de una región a otra: discriminación y exclusión productos de la colonización europea y cristalizada en todos los ámbitos sociales, incluyendo a la educación.

### **Aspectos teórico-filosóficos de la investigación**

Como sostuve al inicio, el pensamiento crítico latinoamericano sirvió de base para comprender e interpelar las visiones educativas hegemónicas (Dussel,

2011:58; Quijano, 2000; De Sousa, 2008 y Fals Borda, 2008) y particularmente las dimensiones de la educación liberadora de Paulo Freire (2002).

Para Dussel (2011) el pensamiento filosófico constituye un método para pensar lo cotidiano, es el *meta-ódos*, un saber caminar para ascender al *yo-soy-un-mundo*; esto es, el mundo de mi pueblo, de mi provincia, de mi nación (Dussel, 2011:222). Desde esta perspectiva, la reflexión y comprensión constituyen el camino que conlleva a la realización de un pensamiento situado. Dussel argumenta que la capacidad de pensar, intuir, reflexionar y la actuar son medios para alcanzar la comprensión del fundamento de la historia. Proceso que implica a su vez, la relación sujeto-colectivo, colectivo-naturaleza, naturaleza-historia.

Según Quijano (2000), el desarrollo de los pueblos indígenas deberá constituirse en la bandera de un horizonte que reconfigure las mallas del poder en el contexto de la globalización, horizonte que embraga al Estado-nacional y lo constituye en un fantasma que preside desde las sombras del poder capitalista para eclipsar el presente y definir el futuro con la negación del pasado histórico. El mismo autor argumenta que desarrollo y globalización son conceptos que requieren ser redefinidos y sometidos a reflexión si se pretende identificar y comprender los factores intervinientes en su determinación sobre el mundo de los pueblos indígenas.

Tal redefinición es fundamental para lograr el reconocimiento de la colonialidad del poder y su trascendencia hacia la descolonización; es decir, para constituir una forma básica de la existencia individual cotidiana que permita la ascendencia a la escala de la vida en comunidad como actores principales de su propio desarrollo, cuyo proceso, tiene sus bases en la educación endocultural.

Para fines de la investigación se consideró que, si se pretendía interpretar la vida cotidiana de los pueblos indígenas en razón de la educación y la sustentabilidad, era menester distinguir los factores que caracterizan la exclusión;

así como la relación entre teoría y práctica de emancipación a partir de un pensamiento alternativo a la dependencia del pensamiento colonizado (De Sousa, 2008), para el caso desde un pensamiento filosófico situado.

Para Fals Borda (2008), interpretar el mundo actual –globalizado- no es simple, en tanto no sea entendido como un proceso de doble vía que va y viene desde arriba, en las altas esferas de las sociedades; y de abajo hacia arriba, desde las localidades y regiones con la gente y su cultura ancestral. Pues ambos procesos vienen condicionados por las oligarquías de la civilización occidental eurocéntrica y euroamericana, así como por sus contrapartes los Estados Nacionales que actúan como colonos intelectuales y, ante la enajenación de los oprimidos, ponen en riesgo lo esencial de la razón de ser y existir histórico, representado por la idiosincrasia y la diversidad cultural e ideológica de los Pueblos Originarios<sup>1</sup>, cuya respuesta se encuentra en la reminiscencia colectiva y localista.

Estudiar la educación indígena y el desarrollo sustentable desde horizontes críticos implica asumir la presencia de racionalidades diversas que nada más se comprenden en su devenir histórico-colonial y dimensiones económicas y políticas concretas. Además reclama la comprensión de usos y costumbres, valores y aspiraciones; pero, especialmente, su derecho a ser diferentes ante la absurda intención del Estado Mexicano de planificar sistemas educativos únicos.

En el contexto del pensamiento hegemónico las lenguas y culturas de los pueblos indígenas se consideran primitivas y sin valor para la construcción de una sociedad homogénea culturalmente que busca negar la diversidad lingüística, las tradiciones y las formas de relacionarse con la naturaleza de los pueblos

---

<sup>1</sup> Stavenhagen (1997) En su texto: Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina, alude el término Pueblos Originarios para referir la autonomía de los pueblos culturales como culturas originarias y milenarias, desde antes de la conquista española sobre los pueblos latinoamericanos, para indicar que no existían clases sociales o naciones, sino áreas culturales con distintas organizaciones y formas de producción; pero no indios.

originarios a cambio de las costumbres y formas de vida coloniales, neocoloniales o neoliberales, las cuales se consideran superiores -como alguna vez declaró Ramírez (1976)-, que el único camino para transformar a los grupos indígenas en mestizos e incorporarlos al progreso y al desarrollo del mundo occidental, moderno y civilizado es transformando su cultura.

Se muestra en la tesis que la política educativa hegemónica se construyó como una herramienta poderosa para negar las culturas originarias. Con mayor especificidad la que se trazó como educación indígena desde donde se intenta pensar el mundo indígena desde la noción de identidad nacional; además de postular la necesidad de integrar a los pueblos originarios a la modernidad industrial contraria a la educación ancestral de los indígenas que constituía a una persona capaz de respetar la naturaleza y establecer vínculos con la comunidad y lo comunitario.

El principal problema del Sistema Educativo Mexicano (SEM) en su origen es su filiación liberal y postulación neoliberal -realizada en siglo XX y XXI- que tienen como referente al mundo urbano, la tecnificación, industrialización y el mercado que chocan con la realidad multicultural mexicana, el desarrollo de procesos comunitarios y prácticas culturales vinculadas comunitariamente con la naturaleza y protección de la tierra y el agua.

Para el caso de los pueblos originarios de Chiapas, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se presenta como un referente contra-hegemónico desde donde los indígenas se hacen presentes para reclamar el derecho a la diferencia, la tierra y construcción de prácticas educativas coherentes con su devenir, y desde donde se postula la necesidad de una educación intercultural que recupere las prácticas culturales originarias y reconozca los procesos y contextos educativos de la educación urbano-mestiza.

Esta educación autónoma que postula el EZLN interpela las visiones hegemónicas que tienen como referente la identidad nacional centrada en el mestizo claramente magnificadas con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) encabezada por Vasconcelos (Solana, 1981) y desarrollada en el marco de la modernidad industrial capitalista mexicana.

El movimiento zapatista plantea que la incorporación de los indígenas a la construcción de una sociedad nacional implicaba aceptar la existencia de fuertes diferencias económicas, políticas y sociales que abanderan las políticas multilaterales del Banco Mundial y -en términos de fundamentación- la educación indígena postulada por la SEP, pues carece de una filosofía incluyente que tenga como fundamento central la diferencia.

La concepción educativa mexicana se reduce a un sistema de enseñanza escolarizada con carácter excluyente, pues niega la posibilidad de postular un proyecto educativo coherente y pertinente con una sociedad multicultural y la posibilidad de un proyecto coherente con el devenir histórico-colonial de la sociedad mexicana.

Con relación al *desarrollo rural sustentable*, se puede observar que la Ley decretada en el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) los indígenas son considerados como ciudadanos, siempre y cuando éstos respondan a la concepción de país homogéneo, la cual supone que los indígenas deberán ser controlados a través de programas institucionales asistencialistas y bajo un concepto general de pobreza en sus diferentes acepciones.

En Chiapas, la concreción de la ley justificó el proyecto de Ciudades Rurales Sustentables pero con una concepción de sustentabilidad economicista, desarrollista y nihilista, donde no se reconoce el derecho a ser diferente y con posibilidades de desarrollo a partir de la autonomía cultural. Es claro que en la propuesta hegemónica, lo sustentable estriba fundamentalmente en el desarrollo

de capacidades, actitudes y valores que niegan la colectividad y el sentido de comunidad.

La perspectiva de esta investigación considera una dimensión distinta: proyectos educativos endógenos más integradores con la participación de la comunidad, orientados a la concreción de aspiraciones de un desarrollo humano y social, más allá de perspectivas multilaterales de sostenibilidad fundados en un enfoque puramente economicista, excluyente y exógeno.

Como una forma de contrastar las políticas indigenistas del Estado, se hace referencia a experiencias desarrolladas en la región tseltal de Ocosingo, Chiapas, de un modelo de educación basado en la cultura de los indígenas que toma como principal referente las necesidades de los propios pueblos, su cultura, usos y costumbres, atendiendo a la recuperación de sus raíces históricas y herencia cultural como primer paso para una educación con enfoque endocultural y permita partir de un conocimiento de la cultura materna al interior de los grupos indígenas y una posterior inserción en la cultura nacional mestiza.

Lo observado en la investigación permite plantear que las prácticas culturales, el lenguaje, las tradiciones, los ritos, la cosmovisión de los pueblos originarios, se limita a entenderla en educación informal, la cual se ve amenazada por los efectos recursivos de la educación que imparte el Estado desde la escuela, al mismo tiempo que las familias ven estas acciones la oportunidad para que sus hijos aprendan la lengua castellana y puedan establecer vínculos con los no indígenas y proyectarse al mundo mestizo.

### **Estructura del trabajo de tesis**

El informe se desarrolla en cuatro capítulos y reflexiones finales. En el primero, se describe y fundamenta el proceso metodológico y el concepto educación indígena en razón de las dimensiones histórico-culturales y contextuales enfrentadas al contexto de globalización. Por otro lado, se sitúa la investigación en la trama de

los contextos socioculturales y visiones coloniales, neocoloniales, liberales o neoliberales que contribuyen a la desaparición y negación de los pueblos originarios, desde la red teórica del colonialismo intelectual (Fals Borda, 2008; Quijano, 2000; Straus y Corvin, 2002).

Asimismo, se aseguró trabajar con una metodología sustentada en la filosofía crítica e interpretativa latinoamericana que permitió construir una epistemología desde la inter e intrasubjetividad de las personas y comprender las relaciones ontológicas colectivizadas en una relación imbricada con su territorio, su cultura y sustentada en una historia propia de producción y reproducción de conocimientos ancestral, que constituyen su cosmovisión.

En el segundo capítulo se revisan estadísticas y experiencias con respecto al desarrollo de la educación indígena oficial en cinco países de América Latina con alta población indígena: Guatemala, Bolivia, Perú, México, Ecuador. En estos países los problemas generados por la educación bilingüe -oficial- se generaliza a ambos contextos. Por ejemplo, la distancia en nivel de aprovechamiento escolar entre indígenas urbanos con indígenas rurales es mínima, comparado con los no indígenas urbanos y rurales la distancia es estratosférica. Lo que significa que la educación oficial para los indígenas representa, según sostengo, una gama de obstáculos por el uso de la lengua, sin importar si es o no bilingüe, de todos modos la distancia es sumamente considerable.

Cuando se aborda el rubro de analfabetismo<sup>2</sup> se observa que no sólo los niveles más altos corresponden a las poblaciones indígenas, sino además, no promueve la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Mientras que el Estado nacional asume, frente a la educación en los contextos socioculturales distintos, un enfoque monolingüista basado en el español como primera lengua en la

---

<sup>2</sup> Para la UNESCO la alfabetización no sólo es un derecho humano, sino también la base de todo aprendizaje ulterior. La alfabetización proporciona a las personas los instrumentos, los conocimientos y la confianza en sí mismas que son imprescindibles para mejorar sus medios de subsistencia, participar en la vida de la sociedad y tomar decisiones con conocimiento de causa (UNESCO, 2012)

mayoría de los países y como detractor de las lenguas originarias de los pueblos indígenas. Por otro lado, es importante la consideración en este apartado de un modelo educativo alternativo, que emerge en el seno de los conflictos e incertidumbres que los sistemas educativos nacionales de los países latinoamericanos con alta población indígena, han embestido paradójicamente contra los principios y normas de vida ancestrales de los pueblos originarios, reflejados en altos índices de rezago educativo y pobreza extrema.

El tercer capítulo aborda la situación de los pueblos indígenas de México. Los repuntes muestran que el sistema educativo nacional se sustentó, desde su origen, en un enfoque filosófico europeizado y didácticamente anglosajón; esto es, asumió un enfoque con teorías desarrollistas que no corresponden a las necesidades reales de los contextos sociales de un país multicultural, como es el caso de México. Se demuestra cómo las ideologías en torno a la educación se basan en doctrinas liberales e individualistas, centradas más en las propuestas de un concepto de desarrollo como crecimiento económico. Enfoque sustentado en las experiencias desarrolladas en los países europeos, Estados Unidos y Canadá, sólo que con un trasfondo recalcitrante para aquellos países con alta concentración indígena.

Se describe cómo la política educativa del Estado mexicano se traza metas de desarrollo para impulsar al país al mundo de la competencia con países mucho más desarrollados y con una distancia enorme en experiencia (Europa, Estados Unidos y Canadá), que sirven como modelo para el Banco Mundial. Asimismo se sostiene que la problemática de México está centrada en dos cuestiones: cuenta con una población indígena ignorada y un sistema educativo nacional carente de una filosofía educativa propia y, consecuentemente, de una visión de diversificación social para los pueblos indígenas, a quienes no sólo se les ve como miembros de la ciudadanía mestiza nacional, sino con un sentido de vejación, humillación y marginación. Esto se traduce que la acción de ciudadanizar a los

indígenas implica necesariamente des-indianizarlos en desmedro de su cultura y formas de vida autóctonas y ancestrales.

En el cuarto capítulo se aborda la cuestión específica de la educación indígena y el desarrollo en los Altos de Chiapas. Es importante señalar que una primera característica que se plantea para abordar su desarrollo es su relación inminente con los pueblos indígenas mayas; obligando para tal caso ubicarlos en un plano cosmogónico en relación con las tradiciones originarias de los antiguos pueblos mayas para comprender las razones por las cuales los pueblos originarios se encuentran en los primeros lugares en rezago educativo y bajos índices de desarrollo humano. Lo que queda en descubierto es que la educación oficial por sus inconsistencias y ausencias de no integrar el contexto indígena, su cosmogonía, historia y territorio, ha sido razón suficiente de lo que acontece con los pueblos indígenas de México y, particularmente, con el caso de Chiapas.

Finalmente se reflexionan la información obtenida en torno a los procesos de la educación indígena, observando tres momentos:

- 1) La fundamentación filosófica de los pueblos indígenas desde su creación y omisión;
- 2) La creación de la SEP y legitimación de un proyecto nacional que se centra en una cultura postmoderna la cual propone destruir las cultura minoritarias y,
- 3) La creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe en el 2002 como continuidad del proyecto de castellanización y des-indianización iniciada en 1833, con la creación del sistema educativo nacional liberal que al mismo tiempo no logra conciliar los parámetros curriculares basados en un enfoque filosófico euro-anglosajón y los principios y normas de vida propios de los pueblos indígenas.

Frente a un modelo educativo en crisis como la educación indígena en la Región V Altos de Chiapas, se describen experiencias desarrolladas en Ocosingo,

sobre modelos de etnoeducación, donde se priorizan no sólo la interculturalidad entre los pueblos, sino la posibilidad más cercana de penetrar en la comprensión con mayor profundidad en los extremos de la complejidad de los problemas sociales, culturales y económicos, e identifica localmente qué alternativas pueden coadyuvar y trascender desde la educación a esquemas co-participativos de desarrollo que atiendan micro-regionalmente las necesidades de los pueblos indígenas.

Lo anterior se presenta en esta investigación como posibilidad de describir la evidencia de un panorama de propuestas sobre modelos de educación alternativa o etnoeducación, centrada en la satisfacción de necesidades reales de las comunidades indígenas y de cara a promover el derecho a la educación con equidad de niños y niñas indígenas que fortalezcan los procesos de identidad, de valoración de la cultura propia y de otras culturas con el sustento de referentes como el respeto, la equidad e interculturalidad.

## Capítulo I

### Criterios y modalidad metodológica de la investigación

“El desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social, cultural y territorial en el que está inmersa la persona” (Vygotsky, 1988)

#### 1. Posicionamiento teórico y carácter de la investigación

La investigación cualitativa desde el pensamiento crítico tiene como principal objetivo interpretar y comprender las distintas ilustraciones del mundo con énfasis en el individuo y la experiencia subjetiva, así como el descubrimiento de la estructura de significados que subyacen en la relación sujeto-proceso. Sin embargo, para comprender la dimensión educativa en zonas indígenas la naturaleza del interaccionismo dialéctico que subyace como umbral de la cosmogonía del colectivo, aparece como condición necesaria ser considerada en las implicaciones históricas de exclusión y discriminación por parte del Estado sobre los pueblos indígenas, fraguadas en los distintos programas asistenciales, políticas, económicas principalmente educativas, que caracterizan una relación antagónica de dominador/dominados o discriminador/discriminados.

La investigación cualitativa centrada en el pensamiento crítico abrió el camino para comprender la realidad educativa y las dinámicas de desarrollo sustentable manifiesta en los pueblos originarios situados en la Región Altos de Chiapas. Esto implicó trabajar en un proceso multidimensional (económico, político, social, cultural, comunitario y personal) de las comunidades trabajadas.

Aunque la investigación se centra en el nivel de la realidad educativa y la relación que ésta guarda con los procesos de desarrollo de los sujetos, no dejamos de lado el nivel material de los procesos sociales (condiciones sociales, económicas y culturales) en que se encuentran inmersos los indígenas, ya que es en referencia a estos procesos como ellos, en su mundo actual, construyen sus

formas de percibir, vivir y valorar su universo cosmogónico (sociocultural y natural) desde la auto-reflexión, la autocrítica como forma del pensar filosóficamente el mundo propio del ser, sentir y estar en armonía con el universo socio-natural, como argumenta Dussel: "Porque la filosofía en América Latina no sólo ha desempeñado el papel de comprensión teórica de su respectiva época, sino de instrumento de toma de conciencia para la actuación práctica" (1995:6).

En definitiva, es una perspectiva de interpretación e interpelación de los procesos educativos en una aproximación a la comprensión del estado de la situación entre la educación y el desarrollo sustentable de los sujetos en la Región V Altos tsotsil y tseltal de Chiapas.

### **1.1 Fundamentos teórico-metodológicos**

Si bien el método hipotético-deductivo propio de las Ciencias de la Naturaleza y hegemónico desde mediados del siglo XIX, fue el modelo que tomaron las Ciencias Sociales para su desarrollo (Mardones y Ursúa, 2003) como un enfoque dominante en la investigación social de Europa y países anglosajones, y que desde principios del siglo XX fue adoptado en México y países latinoamericanos. También es cierto que de la mano de este modelo de investigación con visión eminentemente científicista para los estudios de problemas sociales y educativos, se han dado importantes pasos en todas las ciencias sociales, en especial, discusiones más profundas sobre aquéllas que tienen por objeto el estudio del hombre, su conducta y sus relaciones, denominadas ciencias del espíritu o sociales y humanas (González, 2005), en la búsqueda de su distinción y especificidad metodológica. Consecuentemente, a lo largo del siglo XX ha habido una serie de desarrollos científicos que han venido revisando, analizando y cuestionando el término *paradigma*, tanto en las ciencias de la naturaleza como en las ciencias humanas y sociales (Sandín 2003:27), para nombrarlo como perspectivas teóricas o tradiciones (Íbid, 2003:47).

En Latinoamérica estos enfoques centrados en una visión distinta -

investigación en contextos indígenas-, han provocado la inquietud de trascender su carácter cualitativo a una dimensión estrictamente humana que profundice en las necesidades reales de los sujetos, a favor de una mayor y profunda comprensión y emancipación, como una extensión reinterpretada y prontamente contextualizada de la visión europea, hacia un modelo de investigación nombrada en su fundamento propio desde las ciencias del espíritu se proyecta a explorar nuevas formas de entender el mundo humano y de hacer ciencia denominada analéctica, como el pensamiento transdisciplinario que permite trascender de un pensamiento colonizado a la crítica sobre la realidad individual, familiar y comunitaria (Dussel, 1995; Freire, 1972). Por ello, lo humano en todo enfoque cualitativo de investigación en contextos indígenas, desde la visión crítica, trasciende a la comprensión de factores inclusivos en un problema complejo, en un mundo globalizado y nombrar las cosas como tal (Fals Borda, 2008).

La fundamentación paradigmática entre las llamadas ciencias del espíritu, culturales, humanas o sociales (Mardones y Ursúa, 2003), han discrepado respecto de la investigación social o educativa, al intentar discurrir en la importancia de lo humano, lo propio y lo interno frente a los factores externos de la conciencia del ser y estar en el mundo, como sujetos capaces de ver, sentir y comprender y, más propiamente, de actuar. Por ello se perciben como formas distintas de pensar y hacer ciencia. En particular, aquella que derivada de una formal e inevitable polémica entablada entre investigadores científicos en ambos enfoques teóricos, cuyos posicionamientos actuales se caracterizan como *empírico-analista-positivista* y *hermenéutica e interpretativa* (Sandín, 2003).

En Sandín (2003), la polémica ha logrado profundizar tanto la cuestión que es posible distinguir hoy un enfoque orientador de la investigación social o educativa, al considerar al quehacer científico en tres dimensiones: *ontológica*, *epistemológica* y *metodológica*. En tal caso, *la primera* refiere a la necesidad de tomar en cuenta la expresión propia de los fenómenos sociales de tal forma que permita distinguir si aquella está influenciada desde factores externos o internos, o

si es posible objetivar la realidad o si ésta es producto de un conocimiento individual. *La segunda* orienta hacia cuestionar cómo es posible llegar a ese conocimiento implícito y oculto en la realidad y además, poder comunicarlo, así como qué posición debe asumir el investigador al respecto; y *la tercera*, profundiza en torno a la manera de cómo los sujetos crean, modifican e interpretan, pero que también al interactuar entre sí, cómo transforman el mundo en que se encuentran (Sandín, 2003:29-30).

El modo de proceder en el contexto de la investigación social o humana refiere a la construcción de interrogantes que deben responder respectivamente a estas tres dimensiones: mediante preguntas ontológicas, epistemológicas y metodológicas (González, 2005:29). Lo que permite profundizar la visión praxeológica del mundo social o cultural, visión que se basa en la interacción entre acción y reflexión, y que prima el cambio a partir del análisis de datos y/o sobre los conocimientos inmanentes de los sujetos como modos de interpretar y transformar la realidad (González, 2005:32) y (Straus y Corbin, 2002).

Si bien no será objeto de este trabajo ampliar sobre las principales discusiones que se han dado en torno a los llamados paradigmas o tradiciones de investigación en la actualidad, convengo como preámbulo ubicar la relación que la metodología de investigación de tesis tiene con una o ambas corrientes paradigmáticas y su posible contextualización.

Es imprescindible la necesidad de tomar, como punto de partida, las reflexiones que se están generando en torno a la investigación educativa en México -y más específicamente en Chiapas-, en relación a la tendencia instrumentalista y científicista de la investigación que connota un problema de concepción, no sólo confusa sino bifurcada con respecto a la concepción teórico-metodológica de los paradigmas dominantes y su implicación en la investigación socio-educativa. Asimismo tomar en cuenta cómo los estudios en contextos indígenas, que no sólo son complejos por su naturaleza con respecto a su peculiar problemática

multidimensional y cultural, parece ser de vital importancia. De tal manera como explica Tedesco (1983), conviene señalar dos aspectos generales.

En un *primer ámbito*, derivada de la trivialidad con que los paradigmas teóricos vigentes -aún predominantes en México, particularmente en Chiapas- están mostrando evidentes síntomas de agotamiento en su capacidad explicativa, pero además, frente a las demandas de atención a los múltiples problemas generados históricamente en los pueblos originarios, la investigación en estudios culturales se enfrenta a serios problemas: falta de credibilidad y después de calidad o fertilidad. O como bien señala Tedesco (1983), en tanto que la ciencia no sólo no responde con cabalidad a la comprensión de los aspectos más significativos y complejos de la realidad educativa de estos contextos sino además confunde, lo cual confirma aún más que tales problemas se sitúan fuera del alcance *explicativo* de estas tradiciones aún vigentes.

En un *segundo ámbito*, derivado de lo anterior, proviene de la incapacidad de estos paradigmas dominantes para plantear estrategias metodológicas que sólo no admiten interpretar y comprender las distintas situaciones sino de transformar estas realidades. Señalan que se carecen de fundamentos epistemológicos y ontológicos para la toma de decisiones de transformación, particularmente por cuanto que la naturaleza de los problemas que privan y fragmentan las relaciones intersubjetivas y de desarrollo cultural de estos pueblos va más allá de tendencias de una explicación esquemática de sus resultados. Porque si bien, intentan profundizar en los factores externos que determinan los modos de ver y comprender el mundo propiamente indígena, dejan de lado los internos que bordean y dan sentido al pensar lo propio y actuar resilientemente; esto es, la inter e intrasubjetividad que emana de la cultura, la historia, los usos y costumbres, ambos enmarcados en un territorio.

Por ello, la necesidad de recurrir a un enfoque distinto, tomando en cuenta que el pensamiento crítico latinoamericano es un pensamiento que se cuestiona

asimismo y que como teoría interpretativa, emerge de la necesidad de comprender los problemas sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas en los países de América Latina, lo que posibilita trascender el análisis a niveles de comprensión más cercanos de la realidad educativa a partir de la interpretación de datos, discursos y procesos.

## 1.2 Contexto del objeto de estudio

La construcción del objeto de estudio toma como referentes tres datos recurrentes señaladas por el PNUD, INEGI y la CONEVAL sobre situaciones de rezago educativo y pobreza extrema identificados en los municipios indígenas tseltales y tsotsiles de la región V, Altos de Chiapas. *Primero* veintiocho municipios son identificados en nivel bajo en Índice de Desarrollo Humano (IDH), entre éstos destacan en nivel *muy bajo*, seis: Chanal, Chamula, Mitontic, Chalchihuitán, Aldama y Sitalá (PNUD, 2000). *Segundo*, a nivel nacional fueron identificadas tres regiones con niveles de *muy alto rezago social* en el 2005. Dos de estas se ubican en Chiapas: Región V Altos, en situación de nivel *muy alto* en pobreza extrema y Región VIII Norte, en *nivel alto*. La Región V Altos con una población total de 593, 032, de los cuales 400, 239 son indígenas. De éstos, el 60.6% presentan altos índices de rezago social, 57.8% en rezago educativo, 36.7 en rezago en infraestructura social básica, 86% en rezago de patrimonio. Mientras que la Región VIII Norte, con una población total de 274, 447, de los cuales 154, 769 son indígenas con 50.1% alto índice de rezago social, 49.4% en rezago educativo, 12.4% en rezago en infraestructura social básica, 82.6 en rezago de patrimonio. De tal manera que ambas regiones se encuentra con nivel alto de pobreza extrema (PNUD, 2005; INEGI, 2005). *Tercero*, diecinueve municipios ubicados en la Región V Altos, son identificados en nivel muy alto de pobreza extrema (CONEVAL, 2007) y (CONEVAL, 2011). La contextualización del problema evidencia que en ambos casos se trata de municipios que corresponden a dos de las principales culturas de la entidad: tsotsil y tseltal.

### **1.3 Supuestos de la investigación**

*Primero*, que la educación de los indígenas o etnoeducación naturalmente orientada al desarrollo sociocultural de las comunidades indígenas de la Región V Altos de Chiapas, históricamente ha sido limitada por una actitud política que acentúa las visiones eurocéntricas y anglocéntricas, incluso los mismos programas educativos bilingües responden al principio homogéneo de incorporarlos a la cultura hegemónica.

*Segundo*, las políticas educativas en México están influenciadas por la filosofía neoliberalista y neopositivista de organismos multilaterales que encabeza el Banco Mundial, quienes desde proyectos de reforma educativa impulsan el desarrollo sustentable basado en un enfoque economicista que invisibilizan a los pueblos indígenas y descalifican las prácticas culturales como los idiomas específicos de los grupos étnico tseltales, tsotsiles, choles, tojolabales, entre otros, de donde los proyectos autónomos de educación son devaluados y negados como opciones para el desarrollo integral de dichos pueblos.

*Tercero*, que en la educación indígena no se han tomado las decisiones -al menos oficialmente- sobre qué enseñar, qué promover y cómo evaluar resultados educativos en ámbitos socioculturales. Los instrumentos de control homogéneos utilizados por el CENEVAL no sólo actúan en desmedro de los principios filio-ontogenéticos -desarrollo psicobiológico y cultural- de las culturas sino que discriminan y excluyen a niños y niñas indígenas del sistema educativo.

*Cuarto*, las propuestas contrahegemónicas -autónomas- como las desarrolladas en comunidades indígenas de la región de Ocosingo, Chiapas, además de que permiten un diálogo intercultural, impulsan el desarrollo individual y colectivo a partir de una racionalidad diferente, abren el camino para que las comunidades puedan realizar proyectos comunitarios orientados al desarrollo

sustentable, en la medida que los pueblos originarios dentro de sus prácticas y creencias culturales manifiestan un respeto a la naturaleza.

La búsqueda de respuestas a las interrogantes conllevó a la revisión bibliohemerográfica y análisis de contenidos de textos relacionados con el desempeño del sistema educativo, su calidad y pertinencia y su impacto social en términos de desarrollo en los contextos socioculturales tseltal y tsotzil en los Altos de Chiapas. Para ello se analizaron informes de la CONAPO (2006 y 2010) con la intención de identificar los niveles de marginación y el grado de proyección de los pueblos indígenas, tomando como principal referentes los procesos educativos y sus repercusiones en términos de pobreza extrema, desde la revisión de los informes de la CONEVAL (2008, 2010 y 2011), así como del INEGI (2005, 2008 y 2011).

La comprensión establecida en esta investigación, como resultado de la interpretación de los datos, deriva de la comparación generacional de la situación de los pueblos indígenas de Chiapas con otros, tanto en México como en países de América Latina con población indígena, donde la información, aunque tal vez fragmentada, muestra sostenida y coincidentemente una mayor incidencia de pobreza, menos ingreso, menor escolaridad, menos esperanza de vida, mayor mortalidad infantil y materna, así como un menor acceso a esquemas de desarrollo frente a la población no indígena (Stavenhagen, 2008).

Esta interpretación de datos recabados se sustenta en los aportes de Fals Borda (2008), Dussel (1995), Quijano (1999), De Sousa (2010) y Freire (2002), quienes impulsan desarrollar una visión distinta de desvelar y comprender la realidad de los pueblos indígenas latinoamericanos, a partir de postular desde el pensamiento propio como base para interpretar las relaciones de hechos históricamente determinados por el Estado como alternativas paliativas a los problemas de rezago y pobreza extrema e interpelar los discursos y procesos educativos .

Fals Borda (2008) plantea que es necesario ponernos los lentes de la hermenéutica para criticar los nuevos fenómenos sociales. El autor, tomando como problema la globalización, nos indica que la interpretación puede darse de tres maneras:

- a) Como una serie de discursos muy diversos, por ejemplo, sobre el capital social, tecnología comunicativa, impacto cultural, entre otros;
- b) Como un proceso inducido por acuerdos o reglas de desarrollo como crecimiento económico emanados desde el Banco Mundial y,
- c) Como una institución macro o conjunto de instituciones macro cuyos ejemplos más notables son las corporaciones multinacionales, las ONGs mundiales, los tratados nacionales y regionales -las reformas estructurales- y otras entidades y burocracias sin ciudadanía fija.

Esto significa que en el particular caso del discurso educativo oficial como tal, está influenciado por un discurso multilateral que encabeza el Banco Mundial y es fraguado por la ONU y CEPAL en los distintos países dependientes como el de los latinoamericanos -entre los cuales nos interesa la situación de México- y que disfrazado de buenas intenciones se orienta a la consumación del proyecto de una sociedad nacional monocultural, escenario ineludible del mercado del sector social que representa al capital global, mismo que dispone de forma incondicional a las instituciones que controla el Estado: desarrollo social, crecimiento económico, seguridad y asistencia social, educación, entre otras.

El sistema educativo mexicano, cuyos fines son concebidos oficialmente como instrumento o motor del cambio mediante estrategias de instrucción/capacitación, culturiza con procesos homogenizantes a los pueblos indígenas, cuyos efectos impactan recursivamente en detrimento ineludible de sus usos y costumbres, culturas y cosmovisiones, siendo este el caso de las culturas tseltal y tsotsil en los Altos de Chiapas, quienes hoy encabezan los índices más deplorables de desarrollo humano, bienestar individual, familiar y social. En cambio, una suerte de destino de destierro de su ser como indígena y el trato

inhumano son más evidentes hoy en la concreción de una realidad donde la miseria, la migración o la muerte, les resulta familiar.

Seguendo a Fals Borda (2008), el pensamiento crítico permite interpretar y re-interpretar el mundo complejo de los pueblos indígenas desde dos ámbitos: *uno analítico* que permita descubrir sus principales factores dominantes que pueden ser de naturaleza económica, política y cultural; y *otro normativo*, desde donde es posible identificar y comprender los valores que subyacen en los discursos oficiales y en los procesos educativos, mismos que convergen en un propósito transnacional de la globalización: sustentar la política desarrollista centrada en el *crecimiento económico* promovida desde los organismos multilaterales auspiciados por el Banco Mundial que toma como rehén al propio sistema educativo nacional.

Según Dussel (1995), el paradigma de la globalización como expresión actual del sistema capitalismo mundial, cuando no extirpa de raíz inhibe nuestras culturas indígenas, complejizando la forma de ver y comprender la cotidianidad, los usos y costumbres resilientes, lo que significa un punto nodal con-versar desde el pensamiento crítico y filosófico para profundizar a mundos concretos y delimitados por el horizonte de lo concreto, de lo local, y plantear un retorno a nuestros orígenes, delimitando nuestro horizonte, nuestro mundo, y desde nuestra cotidianidad pensar-cuestionando los patrones conductuales universales y dominantes que promueve el pensamiento occidental, como núcleos problemáticos y detractores de las culturas originarias.

En otras palabras, sólo el pensar crítica y filosóficamente como actividad propia constituye al hombre en un ser, con capacidad para transformar su mundo; capacidad que le permite *com-prender* todo lo que acontece en su mundo, entendiendo por *com-prender* dos ámbitos: el *circum* que permite englobar realidad y experiencia como acontecimientos de la cotidianidad y, *prender*, como la capacidad crítica del sujeto para *prender intelectualmente* algo, de tal suerte

que cuando sucede algo en mi mundo que no forma parte de mi experiencia se interpone la incertidumbre de *¿qué es?*, acto que permite relacionarlo con la totalidad de mi experiencia y, prenderlo, entendiéndolo como la prensión de algo y, por ende, captar algo concreto, algo que ahora tiene sentido para mi vida y que forma parte de mi realidad social y cultural y que por suerte, ahora es comprensible (Dussel, 2011:5).

En Dussel se potencia la importancia de la filosofía del Ser, en sus dimensiones filo y ontológica, como el pensar en y sobre la cotidianidad y desde el horizonte del mundo propio, social y cultural, como principio delimitado desde la construcción del sujeto, para la existencia en su mundo de un *simple ser-en-el-mundo*, hasta la trascendencia de su conciencia propia. Sin embargo, como expresa este autor, en la realidad actual, el pensar lo propio en un ambiente colonizado significa la prisión más represiva de lo suyo en una existencia inpropia, acrílica, intrascendente que tiene como fin último, la muerte.

La inexistencia de un pensamiento propio e histórico sobre el mundo de los pueblos originarios tseltales y tsotsiles en Chiapas ha significado arrebatárles su cultura y su existencia, como los principios fundamentales para la vida, y con ello su capacidad de pensar, de sentir y de soñar. En cambio, la incertidumbre, ignorancia e inconsistencia del ser y estar en el mundo, consecuentemente, el nomadismo en un mundo globalizado y la desnutrición física, mental, social y cultural les es más inmediato. Pero que resulta más recalcitrante descubrir que el medio por el cual se traman tales tendencias monopolizadoras del pensamiento propio sea la educación, aún en sus distintas modalidades: bicultural, intercultural e intercultural bilingüe.

En Quijano (1999), interponerse al imperio colonialista implica cuestionar los problemas de los pueblos indígenas, mismos que se han convertido en un auténtico incordio político y teórico en América Latina, y que las alternativas dependen de la descolonización del pensamiento, esto es, la simultáneamente

descolonización del saber y del poder. Tal como saber sobre el mundo propio y la capacidad de transformar esos saberes en razón de las circunstancias cambiantes del mundo cambiante, y que por su propia naturaleza el cambio, en cualquiera de las dimensiones de la vida humana -social, política, económica y cultural- implica necesariamente el de cada una de las otras:

- 1) La descolonización de las relaciones políticas dentro del Estado;
- 2) La subversión radical de las condiciones de explotación y el término de la servidumbre y,
- 3) Como condición y punto de partida, la descolonización de las relaciones de dominación social, la expurgación de raza como la forma universal y básica de clasificación social por el de grupos o pueblos culturales (Quijano, 1999:3).

Quijano plantea que la solución efectiva del problema indígena implica, la subversión, entendida como la auto-reflexión, interpretación y comprensión del mundo propio y la desintegración del patrón de poder del paradigma global y sus implicancias en cada una de las dimensiones humanas, proceso que se asume como patrones contruidos, desde lo educativo y desde lo externo. Por ello, dadas las relaciones de fuerzas sociales y políticas actuales que dimensionan y determinan los modos de pensar y actuar, la solución real y definitiva del y sobre el problema, no puede pensarse parcialmente. Así, la subversión vendrá de la capacidad de des-blindar el horizonte gris y delimitarlo como entidad espacial, social y cultural del sujeto, en la cotidianidad en sus actos de pensar, sentir y actuar sobre su mundo, y cobra sentido más, en el re-conocimiento de que "el problema indígena se constituyó en el nudo histórico específico no desatado desde la conquista, y que hasta hoy maniatada el movimiento histórico de América Latina: el des-encuentro entre nación, identidad y democracia" (Quijano, 1999:8).

Para De Sousa (2010), es urgente reconocer que el pensamiento de occidente es un pensamiento abismal, en tanto separa las líneas entre países

ricos y pobres, que constituye un sistema de distinciones visibles e invisibles, y que las primeras constituyen el fundamento de las segundas; es decir, que las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas no sólo radicales sino a la vez sutiles, que dividen la realidad social general en dos grandes universos: el universo de *los de este lado de la línea, los pobres*; y, el universo *del otro lado de la línea, el sector económica y culturalmente dominante*, el anglosajón y occidental.

De tal modo que es preciso, entonces, entender que la división que separa entre ambos sectores es tal, que en *el otro lado de la línea de la globalización de la economía mundial* todo desaparece como realidad y se convierte en no existente, y que de hecho es producido y constituido como *no existente*; entendiendo que *no existente* significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de *Ser*, como sujeto que piensa, siente y sueña. Lo que a su vez, esto que es producido como no existente es radicalmente excluido, porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera: *el otro o diferente*.

En los aportes de la pedagogía crítica latinoamericana (Freire, 2002), se refiere a la tensión permanente entre las culturas originarias y la cultura dominante y alude a los sueños, proyectos, valores y lenguaje que la clase dominante no sólo defiende como suyos, sino que, siendo suyos, define como nacionales, regionales y locales; y como tal, las reconoce como ejemplares, pero que también por eso mismo ofrece a los demás a través de diversos caminos, entre ellos, la escuela, y no acepta rechazos. Por ello Freire plantea diversificar los modelos educativos nacionales; esto es, un tipo de educación para la clase dominante –mestizos- y otra para la población vulnerable –oprimida-, entre los que se ubican los indígenas.

De ahí la necesidad de inventar y re-inventar la unidad en la diversidad en el hecho de la búsqueda de unidad en la diferencia y en la lucha por ella como

proceso, que significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad. Freire (2002), advierte que es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio, entre los que enfatiza la comunidad, el territorio y, más particularmente, la escuela.

Tal acontecimiento es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Exige, por tanto, ciertas prácticas educativas coherentes con esos objetivos -además de locales- y métodos pragmáticos heterogéneos, pues reclama una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias (Freire, 2002:150).

Ética que tendrá que definirse en un marco del reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos con principios, valores y normas culturales y la diversificación de las formas de reproducción-producción de esos principios mediante los sistemas propios de educación. Lo que cita intrínsecamente a pensar el sistema educativo nacional como un sistema des-centralizado de la filosofía euro-anglosajona y más centrado en las culturas, donde las prácticas comunitarias y territoriales configuren en los diseños curriculares, que diversificados y contextualizados, re-signifiquen la cosmogonía y el desarrollo de capacidades, actitudes y valores que garanticen con sustentabilidad el desarrollo integral de los pueblos indígenas.

### **1.3.1 Pregunta básica**

¿Qué elementos teóricos y metodológicos inciden en la comprensión de los procesos de educación indígena y el desarrollo sustentable, y su correspondencia con el desarrollo de las capacidades, actitudes y valores de los sujetos que permita alcanzar las aspiraciones de satisfacción de sus necesidades básicas, educativas y culturales como indicadores del desarrollo de las culturas tseltal y tsotsil en la Región V en los Altos de Chiapas?

### 1.3.2 Propósito de la investigación

Analizar la correlación o discrepancia entre la educación indígena y el desarrollo sustentable, como procesos al interior de las propuestas impulsadas por el Estado y las propuestas de las comunidades indígenas, a fin de comprender si se corresponden con el desarrollo de las capacidades, actitudes y valores, con las características socioculturales, económicas, y políticas de estos pueblos, que tomen como referentes básicos la cultura, su historia y contexto.

### 1.3.3 Métodos de investigación

Como enfoque metodológico interpretativo en y para los discursos y procesos educativos, se recurre –primero- a la *revisión bibliohemerográfica* como método de análisis estructural de textos y –segundo- *al análisis de contenidos de textos*, ambos como métodos interpretativos. La revisión bibliográfica, como método, permite explorar lo que se ha escrito sobre un determinado tema o problema, así mismo lo que se tenga que consultar y cómo proceder.

La búsqueda de información se basó en fuentes secundarias que comprende publicaciones físicas o virtuales de libros e informes de investigación sobre temas específicos, de cuyos resultados pueden extraerse datos que pueden interpretarse comparativamente con hechos o acontecimientos similares de la realidad (Hernández y Baptista, 1997) y el análisis de textos que, a decir de Padrón (1996), se sirve de la Teoría de la Acción para desestructurar los elementos de la acción y de la Teoría General del Texto para interpretar los actos o interacción comunicacional (Padrón, 1996:90). Ambos métodos comparativos e interpretativos de los actos discursivos que, como contenidos documentales, dan cuenta de los procesos educativos en los contextos indígenas.

En el caso particular de esta investigación, el primero permite la identificación, selección, categorización de datos a partir de la revisión de textos documentales y estadísticos y de discursos oficiales, multilaterales. El segundo reconoce interpretar los datos a partir de identificar su generalización con otras

situaciones similares de carácter: locales, nacionales e internacionales. Particularmente porque la relación situacional de los pueblos indígenas de Chiapas -como en los demás pueblos indígenas de países latinoamericanos- tienen secuelas de sometimiento, explotación, discriminación y exclusión legadas por la conquista, por tanto, objeto de estudio y reflexión para la emancipación propias.

#### **1.3.4 Técnicas e instrumentos de investigación**

Tanto la *selección y construcción de datos, construcción de conceptos e interpretación de conceptos* como técnicas e instrumentos de investigación me permitieron seleccionar textos, informes científicos o estadísticos relacionados con la educación y el desarrollo –sustentable- comunitario. Asimismo se incluyeron textos informativos sobre la situación que subyace en la educación indígena en México –Chiapas, particularmente- y países latinos con población indígena, tales como Guatemala, Bolivia, Perú, Ecuador, entre otros. Una vez seleccionados se procedió a la selección de datos relacionados con la población indígena respecto de la educación bilingüe, analfabetismo, educación intercultural bilingüe y desarrollo comunitario. La construcción de conceptos posibilitó comprender la relación que guardan los pueblos indígenas entre sí y que se generalizan de un contexto a otro, además de contrastarlos con datos estadísticos oficiales de investigaciones realizadas por instituciones encargadas de estudiar la evolución de las poblaciones indígenas de aquellos países, tales como el Anuario Estadístico de América Latina, el Observatorio Latinoamericano de la CEPAL e informes de la UNESCO, entre otros.

#### **1.4 Teorías que sustentan la investigación: Formal y sustantivas**

El análisis que demandan los métodos como las técnicas de investigación se basa en dos dimensiones teóricas básicas: una teoría formal y dos teorías sustantivas. La teoría formal se sustenta en el pensamiento crítico latinoamericano, donde se recuperan los aportes de cuatro teóricos del

pensamiento crítico latinoamericano: Dussel, Quijano, De Sousa y Fals Borda -ya en cierto modo descritos anteriormente- desde donde se busca interpretar y comprender discursos y procesos de la dimensión educativa. Y como teoría sustantiva se recurre a los aportes de la pedagogía crítica, basada particularmente en los aportes de Paulo Freire.

#### **1.4.1. Aportes de la Pedagogía crítica**

Como teoría pedagógica se sustenta en el pensamiento crítico de Paulo Freire, la cual permite enmarcar el estudio sobre la educación en contextos indígenas, dado que como pedagogo fue impulsor de la pedagogía crítica latinoamericana y de la liberación de la conciencia de los oprimidos.

Freire (1972), distingue dos tipos de pedagogía para dos clases sociales distintas: pedagogía dominante y pedagogía de los oprimidos. Plantea que en aquellas sociedades con una dinámica estructural y dominante, la pedagogía dominante deberá ser la pedagogía de esa clase; pero que los métodos de opresión no pueden ni deben contradictoriamente, servir para la liberación de los oprimidos. Por ende, en estas clases sociales marginadas, gobernadas por intereses de grupos, clases o naciones dominantes, la educación, como práctica de la libertad, postula necesariamente, la pedagogía del oprimido; o como una pedagogía para él, son más bien, de él (Freire, 1972:6).

Así mismo sostiene que la educación en su carácter liberadora es incompatible con una pedagogía, que de manera inconsciente o mistificada, ha servido para la práctica de dominación. Contrariamente la práctica de la libertad sólo encontrará una adecuada expresión en la pedagogía del oprimido, que le ofrezca condiciones para descubrirse a sí mismo, y perpetuarse en el presente y para el futuro, conquistándose asiduamente reflexivo y como sujeto activo de su propio desarrollo histórico.

Consecuentemente Freire (1972) señala que una nueva pedagogía debe enraizarse en las subculturas y a partir de ella, y con ellas, trazar en un continuo retornar reflexivo, sus propios caminos hacia la liberación, mediante la creación y recreación de sus modos de vivir en el ejercicio de su propio desarrollo. Por ello, su frase célebre vendría con un sentido inmortal para los pueblos indígenas: "no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella" (Freire, 1972:12).

Indiscutiblemente en el pensamiento freireano, la naturaleza del indígena reclama hoy, la creación de espacios educativos más existenciales del grupo o pueblo cultural, que les permita re-descubrir por sí mismos la naturaleza de su cultura; aprehender los conocimientos de sus ancestros mediante procesos de lectura y escritura, en un marco de entendimiento mutuo y dialéctico, y argumenta que:

En esa línea de entendimiento: reflexión y mundo, objetividad y subjetividad no se separan, más bien se oponen implicándose dialécticamente [...] porque la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano; reflexión que también es praxis (Freire, 1972:11).

Es decir, que nadie cobra conciencia separadamente de los demás, más bien, la conciencia se constituye como conciencia del mundo. Así las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, sino radicalmente en la conciencia del mundo, porque, reverberando a Freire:

[...] no es la conciencia del mundo que se dinamiza, ni el mundo es simple proyección del movimiento que la constituye como conciencia humana; más bien, la conciencia es conciencia del mundo, en tanto, conciencia y mundo juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento y en una misma historia (Freire, 1972:12).

Intentando interpretar a Freire, objetivar al mundo es historizarlo, consecuentemente, es humanizarlo. Por ende, el mundo de la conciencia no es creación sino elaboración humana, mundo de la conciencia que no se constituye en la simple contemplación, sino en el trabajo y dialécticamente en relación con la comunidad. Es en relación dialéctica con los demás como los hombres se humanizan, trabajando juntos para hacer del mundo, cada vez más, la mediación de conciencias que cobran existencia común en libertad, asumiendo conscientemente su papel de sujeto de su propia historia en común-unidad con los demás: el pueblo (Freire, 1972:16).

El método de Freire es un método de cultura popular en tanto otorga conciencia y politiza, distingue, pues, muy bien entre educación y política que ni lo absorbe ni enemista a la educación con la política. Es en este sentido como se coincide en que sólo la educación, pero la educación dirigida al sujeto y basada en la educación del sujeto, como será posible la reivindicación de los patrones culturales, desarraigados por el mundo externo, dominante -que se originó con la modernidad y la globalización occidental-, e impulsa el desarrollo integral de las culturas, en vías de desaparición en Chiapas.

Las relaciones entre los fenómenos de pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial que viven los pueblos indígenas en la actualidad son estrechas. Por ello, su estudio se justifica, no sólo por la relevancia social, ética y humana del tema, sino también por la necesidad de ponerlo en el plano de la discusión en su más justa dimensión, a fin de avanzar en el orden pragmático de la reflexión/inclusión, con propuestas orientadas al logro de mayores niveles de integración social y bienestar humano, o bien de liberación/emancipación a partir de la descolonización del pensamiento. El incremento de la pobreza y la exclusión social en el mundo indígena constituye un fenómeno no sólo persistente, sino además expansivo. Sus nefastas consecuencias a lo largo de la historia, desde la invasión de los peninsulares en territorio mexicano -particularmente chiapaneco- explican, por un lado, el desinterés de gobiernos, organismos internacionales,

organizaciones sociales y especialistas en el análisis de estos fenómenos y su omisión en el diseño de estrategias para su erradicación, así como la concertación de objetivos y metas de desarrollo sustentados en discursos multinacionales que proponen la disminución de sus manifestaciones y expresiones culturales, en otras palabras, su aniquilación.

## **1.5 Implementación y análisis de la información**

Tomando en cuenta que la investigación se basó en un estudio en torno a la educación indígena y el desarrollo sustentable en la Región V Altos y que toma como referencia interpretativa la correlación o discrepancia entre estos procesos, la implementación y análisis de la información se lleva a cabo en y durante la búsqueda de la misma. Esto fue un proceso continuo de revisión bibliográfica y análisis de contenidos de textos, de selección de datos y respectivos descriptores para su interpretación y comprensión.

Una vez recabados los datos se procedió a la revisión de su generalización buscando su saturación o discrepancia mediante el método comparativo, mismo que a decir de Strauss y Corvin (2002) y Hernández, Fernández y Baptista (1997) es de suma importancia, ya que permite organizar e interpretar datos en razón de sus propiedades y en relación al objeto de estudio. Lo cual favorece el acceso a la interpretación y comprensión de los mismos, así como la definición de constructos teóricos que, posteriormente, fueron triangulados con postulados teóricos de la teoría sustantiva y el objetivo de la investigación.

### **1.5.1 Ventajas del enfoque interpretativo basado en el pensamiento crítico**

Tomando en cuenta que en la recolección y selección de datos, surgen cuestiones que no están previstas, como fue el caso de la identificación de aspectos encubiertos en la investigación, se procedió a la elaboración de un listado de aspectos con base a la pregunta de investigación. Entre los que destacaron las siguientes interrogantes:

- ¿Qué conocimientos subyacen alrededor de la educación indígena?
- ¿Qué conocimientos subyacen alrededor del concepto desarrollo sustentable en contextos indígenas?
- ¿Qué instituciones son encargadas de evaluar el sistema educativo nacional?
- ¿Qué concepciones tienen los agentes locales con respecto a la educación indígena?
- ¿Qué conductas asumen los usuarios con respecto al modelo educativo?
- ¿Qué concepción tienen las autoridades, profesores, alumnos, padres de familia y comunidad?
- ¿Qué características presenta el modelo educativo en los contextos indígenas de Chiapas?

El análisis procesual permitió incrementar unas interrogantes y discriminar otras, dado a la complejidad del objeto de estudio respecto a las concepciones que subyacen alrededor de los actores, investigadores e instituciones evaluadoras (INEE, COBEVAL, CONAPO e INEGI), desde los cuales el problema o el conjunto de estos, tiende a naturalizarse al pretender atenderse desde enfoques de alternativas pre o determinadas desde enfoques occidentalizados. Situación que se esclarece, si el análisis se funda en una concepción del concepto desarrollo desde una visión endógena. Esto es, que el desarrollo emerge desde abajo hacia arriba y desde el centro a la periferia y si se asume que tiene naturalmente como base la educación endocultural o etnoeducación, dado que el desarrollo no puede venir desde visiones exógenas -euro-anglosajonas-, más bien es inherente a la educación en tanto un conjunto de prácticas endoculturales.

Otra de las ventajas que ofrece dicha posición, es que sus orígenes están en la necesidad de comprender los problemas que adolecen las culturas indígenas derivadas de la conquista y los procesos de explotación y discriminación en programas de asistencia social y de exclusión de los sistemas educativos, al estar

estos planteados para la clase social dominante pero no para los dominados y oprimidos. Es frente a tal dimensión de complejidad del problema en contextos socioculturales que el pensamiento crítico latinoamericano permite trascender a la comprensión y a la transformación de dicha realidad, a partir de nombrar las cosas tal cual son y desde dentro.

La investigación fue definida desde el enfoque del pensamiento crítico latinoamericano porque los pueblos indígenas como personas diferentes de los no indígenas, les asiste el derecho a una educación y a la etnoeducación, y porque las propuestas del Estado deben ser cuestionadas a fin de que se reconozca que el futuro de la población indígena depende de su propia cultura, historia y cosmovisión, como condicionantes de su propio desarrollo.

Lógicamente se trata de un proyecto que ya cobra especial atención en contextos culturales de países entre los que figuran Ecuador, Bolivia, Guatemala y Perú. En México se cuenta con experiencias en Oaxaca y Chiapas, particularmente en la zona tseltal de Ocosingo y Chilón.

Consecuentemente, la visión de una educación endocultural que enfrente los retos del siglo veintiuno, compromete a intentar cambiar las prácticas y los patrones no sólo de las concepciones de quienes toman decisiones -gobiernos y autoridades- sino de investigadores que realizan estudios educativos en ámbitos social y culturalmente diferentes a los urbanos.

Por ello, este trabajo de investigación, sustentado en el pensamiento crítico latinoamericano, intenta dar cuenta de la relación analéctica del mundo real de los sujetos, más allá de entornos creados específicamente para fines de la investigación o del investigador. Como señala Dussel (2005:221).

La comprensión analéctica del desarrollo de la filosofía presupone asumir una actitud crítico-objetiva ante todo lo existente y esto no puede

excluir, de ninguna manera, aquellas ideas que ya no se corresponden con el devenir histórico de la sociedad. A la vez debe enriquecerse la fundamentación de aquellas ideas que quedan avaladas por la historia o que aun cuando no se haya demostrado de forma empírica su validez universal, ellas constituyen una forma específica de «hecho espiritual» históricamente significativo.

Además, porque la fundamentación de las ideas en una relación analéctica y transversalizada por la cultura en un grupo sociocultural, no es producto del esfuerzo intelectual individual, sino del interaccionismo dialéctico sobre la realidad situada del grupo en cuestión, lo que permite la ascendencia del entendimiento simplista e individualista a la comprensión concientizadora e intersubjetiva desde dentro del colectivo.

## Capítulo II

### Indigenismo, educación y pobreza en cinco países de América Latina: Bolivia, Ecuador, Guatemala, Chile y México

En América Latina, los pueblos indígenas emergen social y políticamente.

(Stavenhagen, 2008)

"Tengo derecho a la igualdad, cuando la diferencia me inferioriza;  
pero tengo derecho a la diferencia, cuando la igualdad me descaracteriza"

(De Sousa, 2001:3).

#### 2.1. Población indígena en países de América Latina

Se reconoce como indigenismo un discurso de desindianización de sectores no indios sobre problemas de los indígenas que predominó hasta los 70s del siglo pasado y que consistió en un énfasis en la integración del indígena a la nación. Este discurso de integración no contempló la participación de los pueblos culturales, que debían desaparecer para asimilarse al mestizo. Hoy día estos grupos indigenistas han abrogado su representación en forma de paternalismo conservando el imaginario colonial de que el indio era incapaz de representarse a si mismo. Los indígenas no han sido pasivos, se han apropiado del discurso de ciudadanía para luchar por la tierra y reclamar su lugar en la construcción de la nación y sus derechos como indígenas (Cruz, 2009).

Acerca de la población indígena, estudios del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005), registraron una población aproximada de 563 millones de personas en América Latina, cuya población indígena se estimó alrededor de 54'654,142 con un porcentaje nacional aproximado de 7.1%, constituidos alrededor de 522 grupos étnicos, representativos de la población indígena latinoamericana. Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2008) señalan un total de población indígena de 38'255,197, mientras que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2009), indicó un total de 28'858,580, o sea 6.01% de una población total de 479' 824,

248, que van desde la Patagonia y la Isla de Pascua hasta Oasisamérica, en el norte de México, pasando por distintas áreas geográficas como Chaco Ampliado, Amazonía, Orinoquia, Andes, Llanura Costera del Pacífico, Caribe Continental, Baja Centroamérica y Mesoamérica (BID- CELADE-CEPAL, 2005)<sup>3</sup>.

Según la UNICEF (2009), la población indígena de los cinco países con mayor número de grupos data de la siguiente forma: México cuenta con 67 grupos etnolingüísticos; Bolivia cuenta con 36; Guatemala está compuesta 24 grupos, de los cuales 22 son mayas más dos grupos -el xinka y el garífuna- dan un total de 24; Ecuador cuenta con 12 grupos; y, Chile cuenta con 9 grupos. La evolución de los pueblos indígenas, desde la conquista hasta hoy, está determinada por la educación indígena, como aliada al proyecto de Estado, de desculturización y transculturación –desindianización- desde donde se fraguan a las nuevas generaciones con valores y principios impropios que impactan en el desarraigo de sus tradiciones reflejados en deserción y rezago educativo.

## **2.2. La educación indígena y el desarrollo en cinco países de América Latina**

La educación indígena forma parte hoy de la educación básica. Aunque en sus orígenes fue orientada particularmente para programas y proyectos de la educación de adultos, un enfoque filosófico gravita, de manera informal, dado que pocas comunidades indígenas lo han recuperado y apropiado, el cual está orientado a posibilitar que la población indígena se apropie de los códigos y símbolos de la cultura de forma oral y escrita, de manera que sus miembros puedan tener una mayor participación social en su medio sociocultural como en el contexto general.

Sin embargo, siguiendo a Zúñiga (1987) de manera formal, el enfoque emancipador latinoamericano o pensamiento crítico, invierte los criterios del

---

<sup>3</sup> Banco Interamericano para el Desarrollo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

análisis en torno a la transgresión cultural que este sistema genera como principal culturizador y promotor de la cultura dominante, lo que constituye que esta modalidad educativa adquiera cierta particularidad que dignifica su análisis, dado que prescinde de una contextualización sociodemográfica, económica y cultural, debidamente acreditada en la especificidad histórico-cultural de la población indígena en la Región Latinoamericana, la cual tiene como umbral la cosmovisión de la vida y el sentido de comunidad que tienen los indígenas, y que se expresa en una lógica distinta a la sustentada por la cultura occidental.

La diferencia determinada por la forma de ver y entender el mundo desde una cosmovisión propia y no desde otra determinada, ha significado para el sector no indígena la razón para instituir desde instituciones sociales y culturales - incluyendo la educación- instrumentos de control, dominación y transculturación, pese al soslayo de sus tradiciones. Mientras que los pueblos indígenas subsisten a los embates del mundo globalizado preservando sus usos y costumbres, principios y normas socioculturales como formas que determinan y preservan la vida comunitaria, pese a las condiciones sociales, económicas y culturales y un sistema educativo contraproducente y culturizador:

[...] la mayoría de los pueblos aborígenes latinoamericanos sobrevive en áreas rurales, casi siempre desfavorables para la producción agrícola, en zonas montañosas y dispersos en áreas boscosas, generalmente aislados de los centros urbanos y acechados culturalmente por un sistema educativo homogeneizante y excluyente. Hablan sus propias lenguas, practican sus ritos religiosos, generalmente interpretan una cosmovisión contrapuesta a la occidental y conservan ciertas normas de vida y costumbres autónomas. En síntesis, expresan manifestaciones culturales propias [...] (Zúñiga, 1987: 11).

Seguando a Bello y Rangel (2002), en América Latina la historia de los pueblos indígenas ha estado marcada por la dominación y la opresión, frente a un sistema educativo cuyo objetivo ha sido siempre la asimilación cultural que se contraponen paradójicamente a los principios filosóficos y constitucionales de ofrecer gratuidad, laicidad ideológica y en el respeto a los derechos como miembros de una gran nación, en cambio deserción, reprobación y exclusión son los factores que detonan la inoperatividad de dicho sistema.

La tabla 1 muestra las discrepancias entre los procesos educativos entre la población indígena y no indígenas de cinco países con población alta de América Latina.

**Tabla 1: Situación educativa de cinco países de América Latina UNICEF 2009**

Países	Pob. Total	Pob. Ind.	Analf. Ind.	NO Ind.	PEA Ind	NO Activa
Ecuador	12'156,608	830,418 6.8%	138,530 6.8%	592,477 4.8%	315,559	514,859
Bolivia	8'090,732	5'358,997 66.2%	533,178 10.6%	129,522 4.2%	1'880,082	3'478,915
Guatemala	12'293,545	4'610,440 41%	1'198,593 25.7%	815,832 6.6%	890,318	3'720,122
Chile	15'116,435	692,192 4.5%	44,401 6.4%	436,464 2.8%	255,898	436,294
México	97'014,867	6'101,630 6.2%	1'194,723 19.5%	4'772,160 4.9%	2'017,278	1'712,318
Hombres	Analfabetas	2'225,408	Urb 113,093	Rur 306,620		
Mujeres	Analfabetas	3'741,475	Urb 221,987	Rur 553,023		

Fuente: UNICEF, 2009

Un primer análisis respecto a la tabla 1, puede adjudicarse en las desventajas mostradas en los índices de analfabetismo sobre la población indígena, en tanto que desde la mirada del grupo integracionista, los indígenas no requieren ser privilegiados en un sistema educativo selectivo, ya que ha sido creado como filtro de autenticidad de una *sociedad de la información y del conocimiento*<sup>4</sup> predilecta del sector capitalista como sociedad de consumo, y que por tanto se les caracteriza como apocados de capacidad, tontos, irreflexivos indios y como tal, sin futuro.

<sup>4</sup> Es aquel paradigma de sociedad que se constituye *de facto* como el fundamento del desarrollo económico, político y social del siglo XXI. En un proceso que se realimenta a sí mismo, las nuevas tecnologías facultan a la sociedad en el manejo de grandes volúmenes de información, las cuales, a su vez, generan más conocimiento en un círculo virtuoso ascendente de progreso. Hansson afirma que este fenómeno no se encuentra exento de riesgos por el hecho de que la información y el conocimiento se están acumulando a un ritmo sin precedentes.

La muestra más contundente al respecto es la ausencia de políticas educativas centradas en la creación de condiciones propicias para una educación indígena de y para los pueblos y culturas indígenas, cuyas prácticas se generalizan a todos los pueblos de México, Guatemala y Chile, no así en Bolivia y Ecuador donde no sólo existen decretos constitucionales de reconocimiento de sus derechos como indígenas, sino que se concretan en políticas de participación como actores de su desarrollo.

Un segundo análisis, de la tabla 1, es que desde la visión emancipadora de las culturas versa en la ventaja que representan estos índices de analfabetismo para las culturas, como un acto de resistencia sociocultural desde las propias comunidades, al decidir colectivamente qué y cómo deben aprender los niños y niñas indígenas. Aunado a esto, la fortaleza que representan como contrapeso al subsistema oficial, las poblaciones monolingües, frente al sistema de enseñanza monolítica y con profesores que si son indígenas hablan una lengua distinta a la de la comunidad. Lo que representa un modo de proteger y preservar las culturas originarias.

Un tercer análisis se centra en la formación para el trabajo como aportación de la educación indígena frente a los no indígenas, misma que no sólo se muestra deficiente, dado al índice porcentual de la población económicamente activa que pone en desventaja a los indígenas, en aproximadamente un 150% y 200% menos frente al índice de la población no activa, la cual lógicamente se traduce en población en pobreza recurrente o pobreza extrema y que se magnifican más en Guatemala, México y Chile, poniendo en jaque el lema del Banco Mundial de un desarrollo sustentable para desarraigar la pobreza económica: a mayor educación mayor progreso.

Otro factor digno de considerarse en el análisis es el impacto de las aportaciones de la educación indígena como sinónimo de pervivencia y preservación cultural en términos de analfabetismo y rezago educativo, que pone

en desventaja a los indígenas rurales en aproximadamente un 200% frente a los urbanos, fenómeno que se repite tanto en los hombres como en las mujeres indígenas, pero con más acento en el género femenino. Situación que se asume como producto de un sistema educativo doblemente paradójico al propio de las culturas; es decir, obsoleto en su infraestructura didáctica y basada en un sistema lingüístico estrictamente castellanizado; en otras palabras, no apto para niños y niñas indígenas. Además carente de una filosofía educativa basada en los sujetos que oriente la concepción principalmente de las autoridades y de los docentes, respecto de las implicaciones docentes en contextos socioculturales.

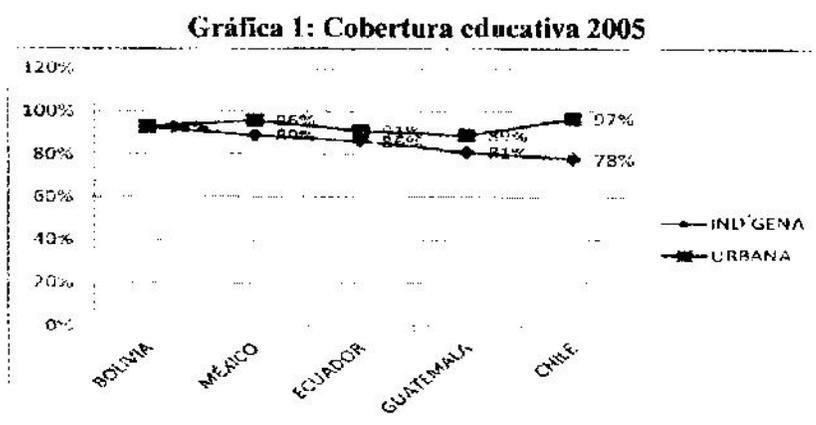
Lamentablemente, como puede apreciarse en la tabla 1, la historia de la educación indígena converge en una doble connotación, cuya influencia se origina desde la conquista hasta nuestros días, entre aquella que recupera las culturas, la historia, los usos y costumbres como recursos que producen y reproducen la vida y el desarrollo integral de los pueblos, y aquella que invisibilizan los valores humanos de los indígenas y bipolarizan las relaciones interétnicas entre pueblos indígenas y la sociedad nacional -no indígena-; es decir las que se establecen entre dos grupos sociales que no comparten la misma cultura y lengua, y que conllevan siempre una relación de clase, que expresa el vínculo establecido históricamente entre un sector dominante y los sectores sometidos, entre una cultura y una lengua hegemónica y unas lenguas y culturas subordinadas. Estas relaciones intrínsecas, esencialmente asimétricas, se fundan sobre una doble situación de opresión, que se da en los planos económico, político e ideológico-cultural.

La asimilación de las culturas y su extinción como etnias se le atribuye como resultante de los procesos de escolarización de los niños y jóvenes indígenas en un sistema curricular basado en un enfoque occidentalizado y en un sistema lingüístico superpuesto a la lengua materna (Bello y Rangel, 2002).

Esta problemática en estos cinco países con población indígena en América Latina ha despertado la necesidad de gestión y construcción de un nuevo pacto social y la necesidad de construcción de un nuevo proyecto de sociedad nacional promovidas por organismos civiles, que implique nuevas formas de democratización de la educación, mayores espacios de autonomía de los pueblos indígenas, y formas propias de gobiernos locales indígenas, tales han sido los casos en Ecuador, Bolivia, Perú, Guatemala, México, entre otros (López y Küper, 1999) y (Serrano, 2000). Siendo esto entendible por cuanto que la cultura que requiere e impone al mismo tiempo la economía capitalista y las formas de desarrollo sustentable que lo acompañan, han implantado como dominante la importancia de la educación como un factor o motor para -sustentado en una concepción economicista- el desarrollo.

### 2.2.1. Cobertura educativa en contextos indígenas

En términos de cobertura educativa, las distancias entre la población indígena y las no indígenas son considerables en algunos países y abismales en otros. Datos de informes de investigación de Del Popolo y Oyarce (2005) muestran estas discrepancias:



Fuente: Del Popolo y Oyarce 2005

En un primer análisis puede resaltarse los resultados del sistema educativo de Bolivia y Ecuador, tal y como se muestra en la curvatura, donde en México

difieren 10 puntos porcentuales, mientras que en Guatemala y Chile las distancias son abismales.

En un segundo análisis, resulta naturalmente comprender los sistemas educativos de Bolivia y Ecuador donde, como ya se señaló, poseen Acuerdos Constitucionales desde los ochenta, como resultante de la participación de organizaciones civiles y no gubernamentales que se concretan, a principios del siglo XXI, en Decretos Constitucionales desde los cuales la participación ciudadana de las Nacionalidades Indígenas constituye conquistas y derechos muy bien ejercidos por los pueblos indígenas (López, 1997).

En términos de cobertura educativa en contextos indígenas, siguiendo a Peredo (2004), no debería existir inequidad de acceso a la educación primaria por género si se asume constitucionalmente que la educación es un derecho de todos; sin embargo, la única razón que explica tal contraste es la inhibición política de la existencia de los pueblos socioculturales que se manifiestan en resultados por debajo de la media nacional, frente a sus homólogos etarios no indígenas.

Lo que significa que en la mayoría de países con población indígena la cobertura educativa es desigual e inequitativa, y los factores son diversos: la dispersión espacial, las demandas de apoyo al trabajo del campo por los padres de familia, altos índices de monolingüismo y ausencia de políticas educativas con equidad y justicia social. De acuerdo con Peredo (2004), en este periodo las estadísticas mostraron que las disparidades entre el contexto urbano e indígena son significativos pero desfavorables para los contextos indígenas y se le atribuye al desconocimiento de la pluriculturalidad. ¿Cuál es entonces el potencial del subsistema de educación indígena en términos de cobertura como sinónimo de desarrollo de los pueblos indígenas? Entendiendo el desarrollo como desarrollo de las capacidades, actitudes y valores, en un sistema de socavamiento de tales capacidades y de los valores, la vida misma y el futuro serán siempre inciertos para los pueblos indígenas.

La UNESCO (2006) informó que las estadísticas mostraban las disparidades entre las zonas indígenas y urbanas las cuales son considerables en condiciones de diversificación educativa en los contextos indígenas.

En Bolivia, la tasa de analfabetismo fue del 75% en contextos rurales-indígenas y de 96% en las zonas urbanas, y en Ecuador la tasa nacional de alfabetización en zonas urbanas asciende al 91%, mientras que en los grupos indígenas sólo alcanzaba el 72%; esto es, que la ausencia de políticas nacionales de ofrecer un servicio educativo diversificado es tan lejano como lo es la falta de del reconocimiento de los derechos indígenas, lo que a su vez ha sido motivo de movimientos indígenas en pro de la reivindicación nodal del reconocimiento y la autonomía indígena (UNESCO, 2006).

En México la creación de escuelas ya es sinónimo de educación. Mientras que la sola existencia de escuelas en los sectores rurales e indígenas de América Latina no constituye en sí misma un testimonio de búsqueda de igualdad de oportunidades y presencia de democrática en sectores socioculturales postergados del continente, mismo que durante siglos han estado marcados y caracterizados por la ruralidad y la pluralidad cultural; más bien, factores como la cultura, los usos y costumbres, la historia, el territorio y la participación comunitaria requieren formar parte de de toda propuesta curricular inclusiva (Stavenhagen, 1997).

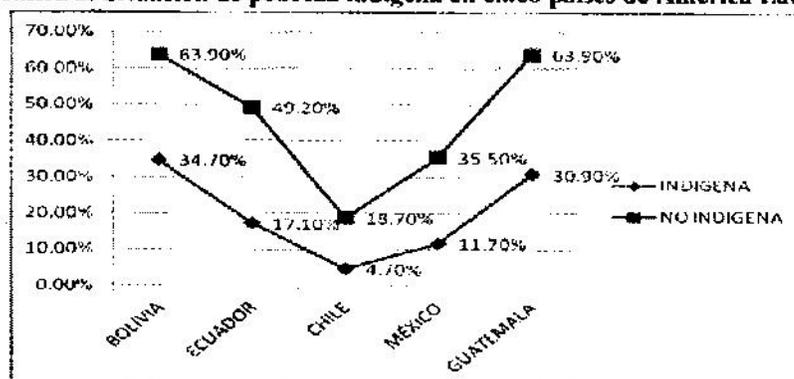
### **2.2.2 La pobreza es expresión de proyectos de desarrollo sustentable paradójicos**

La pobreza extrema y la indigencia en países latinoamericanos con población indígena en los últimos años es una expresión de un sistema educativo nacional en crisis que no responde a las exigencias de sistemas de enseñanza centradas en los sujetos del siglo XXI; y se explica, por una parte, debido a la monopolización económica por sectores capitalistas de la región, que contrasta marcadamente con la creciente disminución del ingreso por habitante. El segundo

factor se explica por los desfavorables procesos de distribución de los recursos que pone en desventaja irreductible a los pueblos indígenas.

La gráfica 2 muestra los valores y las discrepancias generadas por la pobreza en cinco países:

**Gráfica 2: Situación de pobreza indígena en cinco países de América Latina**



Fuente: Del Popolo y Oyarce, 2009.

Se coincide con Stavehagen (1996) que es un hecho que la pobreza indígena en países de América Latina es la representación y una expresión de la política educativa asimilacionista de los Estados Nacionales desde los pueblos indígenas. Stavenhagen en su informe a la UNESCO (1996), refiere que los pueblos indígenas se ven enfrentados a nuevas circunstancias creadas por la economía global, derivada de la elevada desigualdad en la distribución del ingreso que predomina en los países latinos y que caracteriza a la región como la más rezagada, en términos de equidad en el mundo.

Lo que permite reconocer que las diferencias con el resto del mundo se ubican en la concepción de desarrollo, el cual tiende a aumentar o disminuir como consecuencia de los criterios de medición empleados. Toma como ejemplo los casos de Asia y África donde la distribución del ingreso se mide mediante encuestas de gasto, mientras que en la región latinoamericana los datos corresponden en la mayoría de los casos, a niveles de ingreso, aún cuando la

distribución del gasto tiende a ser menos desigual que la distribución del ingreso. Por lo que se plantea que la pobreza en contextos indígenas requiere ser evaluada desde parámetros de pobreza absoluta, misma que busca diversificar las demandas justas de satisfacción de las necesidades básicas de los pueblos indígenas.

Si se considera la pobreza de los pueblos indígenas como la insatisfacción de las necesidades, lógicamente, esta es contribución de la educación más allá de implicaciones derivadas de la globalización; esto es, que la ausencia de proyectos de desarrollo comunitarios basados en las prácticas sociales históricas e impulsados desde la escuela impacta en una degradación de las condiciones de vida individual, familiar y colectiva, entonces ¿cómo se explica que las comunidades indígenas con autonomía para decidir colectivamente el mundo y el gobierno de la comunidad desde el fundamento de sus usos y costumbres, están en condiciones distintas frente a aquellas donde imperan alternativas decididas desde fuera e impuestas, y donde las únicas alternativas de pervivencia son el nomadismo agrario y la migración a las urbes?

La CEPAL (2005) señala que a casi 70 años de la Segunda Guerra Mundial, en América Latina, Asia y África se ha predicado un peculiar evangelio con un fervor intenso: el *desarrollo*, entendido como la acumulación de bienes materiales como progreso individual. Mientras que en la connotación indígena se llama satisfacción de las necesidades básicas. Lo que explica que hasta hoy la pobreza extrema ha dejado marcas imborrables en dimensiones desastrosas para la población indígena en países latinos en particular. Y agrega que en cuatro países -Ecuador, Bolivia, Guatemala, México y Perú- se perfila un futuro incierto en un mundo cada vez subsumido en la pobreza extrema para la mayoría de indígenas; esto, como consecuencia de la educación bilingüe como modelo global, homogenizante y excluyente, misma que se expresa como la incapacidad para satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones más vulnerables, particularmente, la indígena.

Al respecto la CEPAL (2007), en su informe sobre el Panorama Social de América Latina 2002-2003, señala que el escaso crecimiento del 2001 obedeció a la contracción económica que sufrieron Argentina (4,4%) y Uruguay (3,5%), así como el deficiente desempeño de las grandes economías como Brasil (1,5%) y que la incidencia de la pobreza en América Latina se encuentra prácticamente en el mismo nivel que el registrado en 1997. Lo que indica un estancamiento en las posibilidades de superación de este flagelo sobre los más desprotegidos en los próximos cinco años y, que como consecuencia, el número de personas pobres bordea actualmente los 220 millones, de los cuales 98 son indígenas que viven en pobreza extrema. Y augura que las bajas previsiones de crecimiento económico para lo posterior probablemente se traduzcan en un acelerado deterioro de las condiciones de vida en la región, dado que el 2002 este fenómeno se repitió al contraerse el producto regional; es decir, la actividad económica disminuyó a un 0,6%, lo que se tradujo en una disminución del PIB per cápita (2,1%) por segundo año consecutivo.

El informe del PNUD (2005) señala que más de la mitad de la población indígena en extrema pobreza se concentra fundamentalmente en tres países: Brasil (25%), México (14%) y Colombia (12%); y, en menor grado, Argentina 9%, Perú 7% y Venezuela 6%, mismos que se encuentran en situación de indigencia regional, respectivamente. Sin embargo no es casual de hecho que de estas cifras el mayor número de personas afectadas por el fenómeno, se encuentran justamente en los países con mayor población indígena. ¿Cómo explicar el subdesarrollo y la pobreza extrema en los pueblos indígenas por separados, cuando la educación es inherente al desarrollo de los sujetos?

Otro de los factores determinantes del fenómeno de la pobreza es la discrepancia entre estos proyectos endógenos de desarrollo sustentable frente a la actividad económica básica en la comunidad. Al respecto, Von Hesse (2004), expresa que, la principal actividad de la población rural indígena en los países latinos es la *agricultura*; pero también es una realidad que una alta población

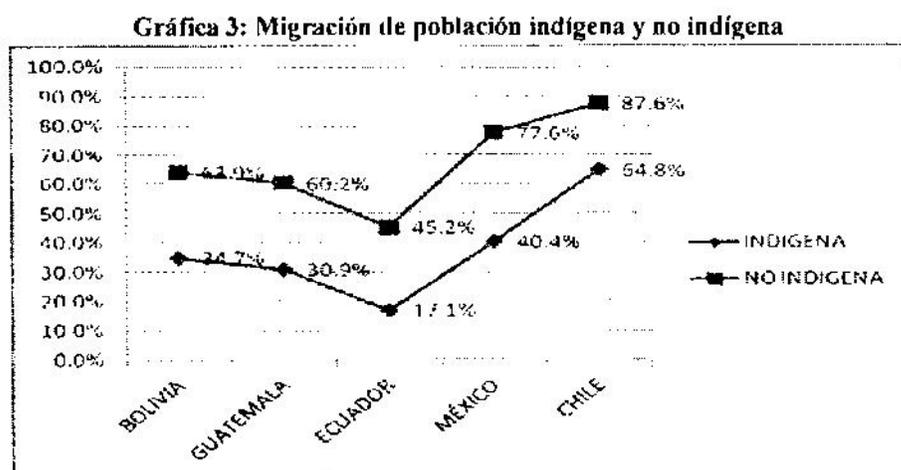
indígena carece de tierras propias, bien porque le fue incautada por los gobiernos o porque fue invadido por caciques terratenientes o, simplemente, porque derivado de asumir prácticas occidentales de cultivo, se inutilizó. Sintetizando, los factores que se contraponen al desarrollo son, a mi juicio: falta de acceso al uso de los recursos básicos como las tierras en propiedad; herramientas adecuadas de trabajo, capacitación de mejoramiento a la calidad productiva, así como una educación no sólo de baja calidad sino descontextualizada. Estos son factores que no sólo se contraponen al desarrollo sino además, generan déficit y caos en la organización y pervivencia digna de los pueblos indígenas.

Cabe subrayar que, tanto la Declaración del Milenio de la ONU (2010) como el informe de Erradicación de la Pobreza y el Desarrollo en América Latina, no hacen referencia explícita a los pueblos indígenas. Aunque los incluye al plantear el compromiso de adoptar medidas tendientes a fortalecer el respeto a los derechos humanos, específicamente, los derechos de las minorías, eliminar los actos de racismo y xenofobia, entre otros; en cambio, promueve una mayor armonía y tolerancia en todas las sociedades. Si bien, la Declaración incluye entre sus valores y principios el respeto a la igualdad de derechos de todos, sin distinciones por motivo de raza, sexo, idioma o religión y la cooperación internacional para resolver los problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, niega la especificidad y vulnerabilidad de los sujetos en contextos socioculturales.

Lo anterior permite corroborar que la educación indígena en países latinoamericanos ha seguido una trayectoria basada en índices porcentuales por debajo de la población no indígena; situación que se percibe y está atravesada por otros factores tales como los mecanismos de medición, utilizados con enfoques diseñados para otros contextos sociales y culturales distintos, promovidos por la OCDE. Además de incongruentes con los mecanismos y procesos de enseñanza que pone a los indígenas en situación de nomadismo agrícola, emigración y migración a las grandes urbes. Por su parte, el Banco Mundial impulsa, en países

latinoamericanos con altas incidencias de población indígena, concentrar la población rural en zonas urbanas, mediante la creación de distintos programas de captación laboral y el fomento de la migración que propicien el crecimiento y progreso económico competitivo mediatizados por la propuesta de desarrollo sustentable, aunque dicho enfoque carece de sustento ontológico en tanto condiciona la vida humana a cambio de la protección del medio ambiente, mediante estrategias que utilizan a la educación como rehén entendida como capacitación y motor de cambio (Banco Mundial, 2009).

En la gráfica No. 3, se observa cómo la migración se ha convertido hoy en una cruel manifestación de la ausencia de políticas públicas y educativas, propias y contextuales con las verdaderas demandas sociales, y que bifurca el destino de las poblaciones indígenas en altos índices de rezago educativo y social, evidenciando la consecuente falta de recursos básicos agrícolas entre los que se cuenta el uso de tierras en propiedad, instrumentos básicos y acceso a estrategias de cultivos basados en las prácticas sociales históricas; lo que se configura en un desafiante fenómeno que además de desarticular el núcleo familiar denigra la integridad moral de los sujetos al exponerlos a condiciones deplorables e inhumanas en los centros urbanos. Al respecto la gráfica 3 muestra un ejemplo de tal disparidad de condiciones ente la población urbana y la indígena:



Fuente: Del Popolo y Oyarce, 2009

En Bolivia y Ecuador se reconocen políticas urbanas de concentración de población indígena. Pero, es en Bolivia donde se han establecidos comunidades indígenas completas en los centros urbanos y con sistemas de atención diversificada que los distingue de los no indígenas (López Küper, 1999). Sin embargo, en términos de desarrollo en los índices aparecen inferiores respecto a los no indígenas.

En México, Chile y Guatemala, según la gráfica 3 muestra claramente que los casos, si bien acrecientan las diferencias entre ambas poblaciones, positivamente, para la tesis de este trabajo, favorecen a los indígenas. Lo que se aduce que los procesos de reivindicación cultural que han dirigido los movimientos indígenas, tanto en Bolivia, Ecuador, Guatemala y, específicamente, el caso de México con el Congreso Indígena de 1974 y el movimiento de 1994 en Chiapas, han impactado en una actitud de resiliencia cultural, donde se revaloriza el trabajo agrícola, la convivencia familiar, la permanencia territorial, el medio ambiente - como fuente de vida comunitaria- la historia y la cosmovisión ancestral. En respuesta, hay una resistencia colectiva al mandato del banco mundial de un desarrollo sustentable basado en la migración humana y la desarticulación del binomio universal: sujeto-naturaleza.

Al respecto, Muñoz (1998) sostiene que como consecuencia, en la mayoría de los países latinoamericanos, se establecen nuevos proyectos educativos bajo la tendencia de sustentabilidad, los cuales sustancializan el concepto de desarrollo humano y profundizan la doctrina de la modernización educativa con componentes de equidad, calidad, sustentabilidad y ahora como competencias para la productividad. Aunque dichas nociones resultan inclasificables desde el punto de vista teórico y político porque responden más bien a ideales educativos y coyunturas políticas nacionales fundadas en esquemas ideológico/economicistas internacionales. Sin embargo, recurrentemente, dicha argumentación se sustenta en tendencias compartidas y que convertida en política pública, la educación indígena es objeto de reformas educativas nacional y estatal.

Así mismo, por un lado, es una realidad que la educación bilingüe en los países latinos apuesta más por la reforma institucional, en el supuesto de pretender dar más poder a los actores locales quienes perciben actualmente las reformas como las principales causantes de la pérdida de los patrones culturales locales, en cuyos procesos no distingue quiénes son los actores sociales de la educación bilingüe de las reformas educativas, si los docentes, directores, supervisores o la comunidad.

Por otro lado, siguiendo a Muñoz (1998), acompaña a esta tendencia un fuerte impulso a la educación de mercado, la cual promueve la desterritorialización de la función educativa en los contextos indígenas, en cuanto se admite la inequidad y fomenta la migración de las zonas rurales hacia las ciudades, en la demanda de servicios de educación básica de mejor calidad.

Ante el hecho de que la ubicación geográfica de los pueblos indígenas se concentran en regiones orográficas dispersos y que su consistencia humana, como distintos, toma como nicho su cultura, historia y territorio, el servicio educativo oficial se escuda en comunidades remotas, a la par, su desnaturalización y homogenización impacta en desmedro de las culturas y pone en desventaja la autodeterminación y soberanía de las comunidades indígenas para desarrollar su proyecto de vida, y consecuentemente, en la imposibilidad de ser actores de su propio desarrollo.

Muñoz (2004) agrega, como elemento criticable, que se le dé mayor énfasis a la educación básica en tanto que la realidad denuncia que en dicho nivel se anidan fórmulas de corte neoclásica y neoliberal de orden de crecimiento económico, planteado como desarrollo humano; además carente de sentido etimológico, epistemológico y ontológico del Ser humano, en tanto desigual entre las zonas urbanas y rurales -particularmente las indígenas- donde genera un vacío en la formación continua de y niñas que truncan su transición en la formación continua a otros ámbitos de la educación superior. Cuando lo que se requiere es

apostar a la transformación socio-cognitiva, con impacto en la transformación productiva, así como en el desarrollo individual, familiar y comunitario, que demandan una educación diversificada y centrada tanto en la cultura y en las prácticas sociales e históricas, así como en las características del territorio y sustentada en la historia local con equidad y justicia social.

### **2.2.3 Evolución del proyecto de educación bilingüe (EB)**

Para Stavenhagen (1997) la sola existencia de escuelas en los sectores rurales e indígenas de América Latina no constituyen en sí mismas un testimonio de búsqueda de equidad de oportunidades y de una presencia democrática en sectores apartados y postergados del continente, mismo que durante siglos ha estado marcado y caracterizado por la ruralidad, y que es a mediados del siglo XX que América Latina comienza a tener un notable desarrollo urbano. Periodo que también coincide con la expansión de los sistemas escolares en el continente, esto es, la instalación y masificación de un sistema de educación básica promovido por los Estados nacionales, así como un lento avance en la escolaridad secundaria. Cabe especificar que esta realidad de expansión educativa, se produce inicialmente en los sectores urbanos como sinónimo de calidad educativa, particularmente en las grandes ciudades del continente, sustentada en torno a proyectos industrializadores de desarrollo endógeno y un discurso de integración social del conjunto de la población a la cultura de la modernidad urbana, principalmente mediante la alfabetización –castellanización- temprana y, posteriormente, en las zonas rural-indígenas.

En el mundo de los no-indígenas, la educación es considerada como el principal mecanismo de reducción de desigualdades a futuro y de superación de la reproducción intergeneracional de la pobreza, basado en el silogismo: *que a mayor educación, mayores posibilidades de movilidad ocupacional, y por ende, mejores ingresos* (Banco Mundial, 2009).

No obstante se coincide con Stavenhagen (1997), por cuanto que para la mayoría de pueblos indígenas, la educación ha sido tradicionalmente utilizada como una de las herramientas para destruir sus idiomas y culturas. Más bien, ha formado parte del proceso de asimilación, un proceso en el que al mismo tiempo que se les niega el derecho de ser indígena, se les niega el derecho de existir. Situación que también se generaliza a los niños y niñas de las comunidades rurales y, como consecuencia, se encuentran en niveles más bajos de rendimiento educativo comparados con los no indígenas. Afortunadamente, en el contexto sociocultural, la educación informal –desde la familia– ha permitido, a la mayoría de los pueblos indígenas y sus culturas, ejercer un mecanismo de resistencia y resiliencia, que le permite su supervivencia dentro del esquema de regionalización-globalización, pese a altos costos de analfabetismo y pobreza extrema. Por ello se sostiene que, a la educación indígena, le caracteriza un doble carácter: reproducción de la filosofía euro-anglosajona y resistencia al desarrollo de los pueblos indígenas.

Según López y Küper, (1999), en los países latinoamericanos fue entre los 60 y los 70 que se iniciaron proyectos pilotos de educación bilingüe desde su inicio se desarrolló en un contexto ideológico de integración y asimilación. Siendo éste un modelo desarrollado en Estados Unidos para culturizar a los migrantes latinos, fue importado por países latinos y puesto a pruebas de experimentación para acabar con el supuesto aislamiento de los pueblos indígenas e integrarlos a las sociedades nacionales y, específicamente, al mercado laboral. Así surgieron los primeros programas, utilizando el idioma materno para la alfabetización de los niños, se trabajó con textos simplemente traducidos del castellano y se buscó una rápida transición de las culturas originarias a la cultura e idioma dominantes, las llamadas cartillas de alfabetización-castellanización fueron la mejor prueba.

Matthias (2004) afirma que este modelo se denomina *bilingüismo de transición*, en tanto que el idioma propio es usado para llegar más rápidamente al idioma dominante. Consecuentemente, el aprendizaje del castellano, además de

ser un instrumento imprescindible en las sociedades latinoamericanas, constituyó al mismo tiempo el impedimento de seguir hablando y cultivando el propio idioma. A tal grado que estas experiencias de asimilación y homogeneización cultural crearon también la fuerza para superarlas.

A decir de este autor, algunos acontecimientos que sirvieron de base para la consolidación de las experiencias asimilacionistas, fueron el fortalecimiento organizativo de los pueblos indígenas en muchos países latinoamericanos; las luchas llevadas a cabo en algunos países permitieron que los pueblos indígenas empezaran a ver en la educación bilingüe (EB), la posibilidad de reivindicarse, entendiéndola como una posibilidad de acceder a la educación e instrucción en general, a la vez como una estrategia para no perder sus tradiciones, lengua y cultura propia.

Al respecto, este autor refiere que hasta los padres de familia pensaron en la necesidad de que las nuevas generaciones conocieran los saberes exógenos o de la cultura nacional e internacional como factores de nuevas fortalezas en un tiempo de creciente crisis, dado que ellos mismos se consideraban incapaces de transmitir todo el acervo cultural ancestral y empezaban a ver en la escuela un posible aliado en esta tarea.

Consecuentemente, desde el inicio de esta segunda fase -inicios de los 70- el modelo educativo enfatizó, además del bilingüismo, la *interculturalidad*, aunque desde una visión postmodernista; es decir, como una instrumentación postmoderna de consolidar el gran proyecto: la mestización indígena.

Siguiendo a Matthias (2004), como ya los pueblos indígenas habían dado por hecho que la EB no podía ser causa sólo de ellos, por tanto los Estados decidieron que era necesario involucrar a los sistemas como tales, a toda una nación de estudiantes y alumnos para poder acercarse, conocerse, *convivir en paz e igualdad*. Por lo que la dimensión de *interculturalidad* se expandió y dio margen

a que en muchos países se empezaron las reformas curriculares y, estratégicamente, si bien se empezó a rescatar y a sistematizar los saberes ancestrales y a integrarlos al currículo, se investigaron los modos propios de las culturas de transmitir los saberes y los conocimientos en la práctica. Esto significó que los procesos se orientaron a fomentar, en las nuevas generaciones, la aceptación de la tradición y los valores de la cultura dominante.

Para Barnach-Calbó (1997), la educación bilingüe representa, desde su origen, el etnocidio cultural en América Latina y su historia. Surge en la década de los setenta, aunque es a partir de los ochenta cuando aparece un número de iniciativas más significativas y se institucionaliza por primera vez en Estados Unidos, un país plurilingüe por excelencia, que desarrolla un modelo de la educación bilingüe y adoptado por los hispanos como un programa característico de la *acción innovadora* e impulsada por cambios políticos orientados a la apertura de la modernidad y urgencia del crecimiento económico, de alcurnia anglosajona de aquella década y como tal, el etnocidio cultural para Latinoamérica.

Por tanto, los problemas que caracterizaron esta propuesta de educación bilingüe derivaron de la poca consistencia respecto a las necesidades educativas reales de estos contextos. Una total descontextualización de las necesidades educativas reales de la población diversa en los países latinos, pero además, formas homogéneas de enseñar, sustentados en estilos de aprendizajes ajenos a la naturaleza indígena.

Este autor sostiene que la educación bilingüe en la región se caracteriza, sobre todo, desde sus primeros años, por la escasa dimensión y cobertura de sus proyectos, por el carácter experimental y diverso en cuanto a enfoques metodológicos y técnico-operativos, su aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares y sus sistemas de evaluación basados en enfoques positivistas y neoconductistas. Dado que se sustentan en parámetros de moldeamiento de conductas mediante procesos de memorización esquemática de

información que debe ser puesta en reproducción objetiva mediante reactivos de respuesta concreta; pero que no promueven el análisis y la reflexión como fundamentos para el desarrollo de capacidades cognitivas propias para el cambio de modos de pensar y la transformación de realidades mediáticas y con prospectos de futuro individual, familiar y colectivo.

Además, de la poca importancia de los proyectos reflejados en la carencia de apoyos financieros estatales y nacionales, más bien, dependientes del financiamiento de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que en la realidad contribuye en frenar la continuidad de las acciones como de posibilidades de definir un futuro digno.

Torres-Rivas (1995) sostiene que la existencia de pruebas estandarizadas y con mecanismos permanentes, implícitos y dinámicos operan en contra de la igualdad de oportunidades entre la etnias nacionales para la formación de capital humano cuya inoperatividad y resultados contribuyen a incrementar aún más las desigualdades no sólo educativas sino económicas. Sus orígenes se sustentan en las tendencias del Banco Mundial, de impulsar el crecimiento económico como signo de igualdad y democracia global basado en la concentración urbana, la migración y una educación basada en competencias orientada a todos los contextos vulnerables del mundo, incluyendo los indígenas.

La trayectoria de los pueblos originarios se mueve en tres grandes enfoques históricos:

1. En muchos Estados Nacionales latinoamericanos el proceso partió de una orientación hacia el *monoculturalismo* como política oficial que negaba rotundamente todo espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística. Esta posición continúa causando gravísimos conflictos en vastas regiones del mundo.
2. Las orientaciones transitaron posteriormente por un estadio de *multiculturalismo*, donde la diversidad puede ser reconocida, inclusive como

generadora de ciertos derechos, pero sigue siendo considerada como un problema, lastre o barrera para el desarrollo que puede desembocar finalmente en una tercera dimensión:

3. El *pluriculturalismo*, donde los segmentos más significativos de la sociedad no sólo no reconocen la diferencia como derecho del grupo e individuo indígena, por el contrario, población y territorios son concebidos como recursos comerciables para el turismo, que si se explota enriquece el Estado y al conjunto de la nación (Torres-Rivas, 1995:13).

Sintetizando lo anterior, educación indígena y proyectos exógenos de desarrollo sustentable están generando en mayor incidencia la pobreza extrema de los pueblos indígenas, caracterizada por menos ingreso, menor escolaridad, menor esperanza de vida, mayor mortalidad infantil y materna, así como un menor acceso a servicios de salud, lo que genera condiciones más profundas de vulnerabilidad y nulo acceso a una educación diversificada de calidad. Como consecuencia Stavenhagen (1997) señala que en la mayoría de los países latinos hay movimientos de población, causados por el deterioro ambiental, la dispersión geográfica, falta de acceso en el uso de la tierra y los recursos, lo que han provocado la infertilidad de la tierra y consecuentemente, un enorme desplazamiento hacia las ciudades en búsqueda de trabajo, seguridad y estabilidad.

Sin embargo, las gráficas mostradas anteriormente evidencian nuevas posibilidades de favorecer que los pueblos indígenas puedan reivindicarse cultural y socialmente, y vivir sin esta duplicidad e intensidad hegemónica, como se muestra en los casos de Bolivia y Ecuador donde la participación social de los pueblos indígenas han descubierto y conquistado nuevas formas de pensar y actuar en y sobre el mundo, a partir de la intersección de nuevos movimientos sociales y culturales que abanderan el reconocimiento de la diversidad cultural, en lo político, económico y social, y toman como base los escenarios de la educación informal para transformar la educación formal básica (Stavenhagen, 1996).

#### **2.2.4 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)**

La situación de la educación en las comunidades indígenas de América Latina se remonta, más allá de cuestiones exclusivamente pedagógicas, culturales y lingüísticas, a procesos de dominación, explotación y etnocidio cultural de inicios de la conquista. En este sentido, López y Kuper (1999) afirman que en la región latinoamericana, las políticas nacionales que fomentan y regulan la aplicación de la educación bilingüe de un idioma indígena y español u otro, han sido en gran medida resultado del sufrimiento y la lucha indígenas, en constante batalla contra el racismo y la discriminación, producto de la inevitable exclusión social y económica con la que se selló la condición colonial que los caracteriza.

A decir de Peredo (2004), el hecho de que estos programas se focalicen casi exclusivamente en áreas indígenas y no en otros grupos sociales dominantes, no favorece las transformaciones culturales profundas que permitan el respeto y una valoración de la diversidad cultural.

Esto, en razón de una impugnación de Estado, que se generaliza a casi todos los países que la han adoptado, en la que como política, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), no debe descuidar el desarrollo de competencias sociales que permita una inserción en una sociedad multicultural, sin menoscabo de que esto pone en riesgo de que la EIB contribuya involuntariamente a la reproducción de la inequidad entre indígenas y no indígenas (Peredo, 2004:2).

Tendencias que de igual forma han sido cuestionadas al constituirse en apelativos de un sistema oficial que se ha caracterizado de homogenizador cultural y excluyente de los derechos a la educación, al trabajo agrícola y a la vida misma.

Sin embargo, otra visión no oficial, orienta la EIB hacia un nuevo horizonte en países latinos, parece atravesar una nueva etapa en la que, partiendo de la participación consciente de las comunidades, presenta una modalidad

compensatoria al perfilarse hacia una reivindicación de la cultura, conciliando los contenidos curriculares de los programas nacionales con los saberes indígenas; esto es, la contextualización e interculturización de los contenidos programáticos oficiales con los saberes culturales de la comunidad. Siguiendo a Cunningham, (1996), la EIB está convirtiéndose en una alternativa educativa destinada a dotar de un sentido ontológico los principios y valores culturales desde los sistemas educativos oficiales, por lo menos en la manera en la que un número cada vez mayor de países apela a la interculturalidad en la educación como noción y como mecanismo capaces de dotar de mayor calidad y equidad a las propuestas educativas nacionales, en un momento en el que se afianza la democracia en la región latinoamericana.

La educación intercultural bilingüe prioriza el fortalecimiento del mundo cosmogónico de la comunidad, para luego integrar la participación activa de ambas culturas, tanto de la indígena como de la no indígena, en la comprensión no sólo de las condiciones sociales y culturales de los sujetos sino de la realidad misma en que se inscriben (Cunningham, 1996:4).

La EIB como política educativa, mediante el idioma elemento central de transmisión de la cultura, constituye un paso importante para dirimir la inequidad educativa y las desigualdades sociales y económicas.

En el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 1995), se establece claramente la importancia de terminar con la discriminación y marginación étnica y social a la que han sido sometidos los pueblos indígenas a lo largo de 500 años de historia. La educación debe constituirse en el principal vehículo de promoción de la cultura, por lo que las principales políticas educativas deben contribuir a la búsqueda de la construcción de la armonía sujeto-naturaleza, la equidad económica y al uso racional de los recursos naturales para protección del medio ambiente, en un marco de respeto a la diversidad cultural y étnica.

Por su parte, De Sousa (2001) plantea algunos de los rasgos fundamentales de la interculturalidad que constituyen su base:

1. El convencimiento de que las culturas no son completas en sí mismas, sino que necesitan unas de las otras.
2. El convencimiento de que es preciso aprender a convivir entre culturas diferentes. Debemos decir no a la autosuficiencia cultural. Hay ladinos racistas, pero también hay mayas racistas.
3. Una voluntad y disposición clara de aprender del otro.
4. Un cierto grado mínimo de distanciamiento crítico de las personas respecto a la propia cultura, sin que ello signifique merma en la identificación étnica o cultural de la persona o en su sentido de pertenencia (De Sousa, 2001:2).

Significa, entonces, que la interculturalidad debe ser una realidad que asegure el respeto a la diversidad, como señala De Sousa: "Tengo derecho a la igualdad, cuando la diferencia me inferioriza; pero tengo derecho a la diferencia, cuando la igualdad me descaracteriza" (De Sousa, 2001:3).

Es importante aquí resaltar los significados concomitantes entre igualdad referido a las relaciones intergrupales y las relaciones Pueblo/Estado, en tanto que igualdad políticamente es entendido como la forma de conceptualizar el mundo e interpretarlo colectivamente, admite cotas equitativas de participación mientras desde el discurso oficial viene emparentado con descaracterizarse o desindianizarse; lo mismo desigualdad o diferencia entendido políticamente como reconocerse a sí mismo el *nosotros*, el *otro* o *distinto*, mientras que la percepción occidentalizada *distinto* es inferior al otro.

En este último aspecto, es importante considerar que los pueblos indígenas tienen cosmovisiones y modos de entender la realidad y lenguajes que son necesarios tomar en cuenta desde un enfoque intercultural. No como la capacidad de negociar significados culturales que se traducen en que sólo se deben alcanzar ciertos objetivos educacionales y de salud, tales como tasas similares de

educación superior o de mortalidad infantil, sino como la adecuación ontológica, holística y pragmática por parte de las instituciones y de sus planes y programas a las culturas, tradiciones, cosmovisión, lengua y contexto indígena. Es decir, que debe existir una transformación institucional a las condiciones de los grupos de atención, lo que en un contexto de asimetría estructural, necesariamente presupone, es el reconocimiento de los derechos económicos, socioculturales, territoriales y políticos de los pueblos indígenas.

Si bien es cierto que la UNESCO (2008) reconoce la diversidad cultural y es políticamente considerada patrimonio común de la humanidad y oportunidad de crecimiento, en la práctica la convierten en amenaza y como excusa para la intolerancia y la discriminación o, en el mejor de los casos, recreación para el turismo. Asimismo en las dos últimas décadas se han notado avances en algunos aspectos educativos, tales como el acceso de niños y niñas indígenas a la educación, no obstante, en otros, como la calidad y pertinencia son aún insuficientes, como consecuencia de los efectos de siglos de subordinación y discriminación cultural, además de imposición de un modelo educativo descontextualizado en enfoque y contenidos curriculares.

Hamel (2001) identifican tres importantes innovaciones de la Educación Intercultural Bilingüe que caracterizan la situación actual en América Latina y tienen consecuencias para la educación indígena:

- a) Como producto del devenir de los movimientos indígenas y los procesos de democratización la EIB transgredió la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas. Es decir, emergió como un cuestionamiento mucho más profundo y replanteó alternativas reales para impulsar la vía de un desarrollo local y comunitario más integracionista.
- b) Que los pueblos indígenas han dejado de ser una masa poblacional relativamente pasiva, receptora de programas de gobiernos y se han

instalado definitivamente como actores sociales en los escenarios políticos de su propio desarrollo.

- c) Que en el enfoque de la EIB el tema de los indígenas ha dejado de constituir un problema marginal que se pueda atender con programas asistencialistas en zonas geográficamente delimitadas.

Por el contrario, se impulsa las reivindicaciones de los segmentos indígenas más avanzados planteando temas de derecho constitucional y derechos colectivos, de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios y ámbitos de su hábitat tradicional y que obligan a una profunda reforma de los estados y sus sociedades civiles; además de consolidar una concepción emancipadora de la educación para las minorías o mayorías indígenas (Hamel, 2001:22). Los casos de EIB en países como Ecuador, Bolivia y Guatemala desde la participación comunitaria, parecen atravesar una nueva etapa al promover un sentido distinto de interculturalidad, partiendo de la participación consciente de las comunidades, presentan una modalidad compensatoria que se perfila hacia una reivindicación de la cultura, conciliando los contenidos curriculares de los programas nacionales con los saberes indígenas; esto es, contextualización e interculturización de los contenidos programáticos oficiales con los saberes culturales de la comunidad.

## **2.3. La educación y el desarrollo indígena en México**

### **2.3.1 Población indígena**

En México, la presencia de grupos indígenas ubicados a lo largo y ancho del país, es numerosa. Datos del INI (2000) indican que México contaba aproximadamente con 6'044,547 habitantes indígenas, de 5 años y más hablantes de alguna lengua indígena, quienes son poseedores de la riqueza cultural presente en el territorio mexicano. De acuerdo con datos recientes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, 2010), la población indígena en México ha crecido de 12.5 millones en el 2000 a 14.3 millones en el

2010. Misma que pertenecen a alguna de las 85 agrupaciones lingüísticas existentes en el país (CDI-CEPAL, 2010).

Datos del INEGI (2011), indican que la población total de México es de 112'336,538, de los cuales, 54'855,231 son varones y 57'481,307, son mujeres. La población indígena de 5 años y más se compone de 6'695,228 que representa 6.5%, de los cuales 5'467,527 hablan español y 980,894 son monolingües; es decir, que hablan su lengua materna.

De los datos descritos anteriormente, dos cuestiones son importantes resaltar: que la población monolingüe es aún bastante considerable, y que significa -ante un sistema educativo homogéneo- elevar la tasa de analfabetismo y que la población indígena sea más vulnerable a los procesos educativos, en virtud de su arbitrariedad cultural. Por lo que se deduce, entonces, que el alto índice de analfabetismo obedece a la incapacidad de los indígenas para acceder y permanecer dentro del sistema educativo, dado a su carácter asimilacionista e indigenista del sistema. Así mismo, si bien del 2000-2011 se explicita un incremento de 650,681 indígenas (9.7%), también es importante reconocer que la población indígena ha sufrido un descenso de un 60% en 1930, un 16% en 1980, un 7.1% en el 2000 (INEGI, 2004) a un 6.5 en el 2011 (INEGI, 2011).

La cobertura educativa en contextos indígenas, de acuerdo con datos del INEGI (2011) es de 59.6%.

Ante el panorama anterior surge la siguiente cuestión: ¿Cómo puede explicarse el alto índice de rezago educativo y social de los pueblos indígenas en México si no es desde el desempeño e impacto que el sistema educativo nacional tiene, pese a la creación de escuelas normales indígenas con enfoque intercultural y creadas exprofesamente en 2004 para proteger las culturas y procurar el desarrollo de los pueblos indígenas?

### 2.3.2 Tasa de analfabetismo indígena en México

En la tabla 1 se muestran las variantes del analfabetismo como resultantes de un modelo educativo impuesto para los contextos indígenas.

**Tabla 1**  
Analfabetismo indígena en México CEPAL, 2008

POBLACIÓN	totales	%	urbanos	rurales
Total analfabetas	5'966,883	9.6%		
Total indígenas	6' 101, 630	6.2%		
Indígenas analfabetas	1' 194, 723	32.0%		
Varones indígenas	419,713	6.8%	335, 080 (28%)	859, 643 (71.3%)
Mujeres indígenas	775, 010	12.7%	221, 987 (3.6%)	553, 023 (9.%)

Fuente: CEPAL (2008). *Pueblos Indígenas /indigenous people*.  
Observatorio Demográfico de América Latina y el Caribe.

De acuerdo al panorama de la CEPAL (2008), 6.2% de la población indígena frente a la población total, el 32% es analfabeta cuya disparidad entre la población indígena urbana y la rural es de 43.9%, es decir que las posibilidades para los indígenas en zonas rurales de acceder a los servicios educativos, permanecer y transitar en su formación continua son pocas u nulas en contextos urbanos; lo que permite deducir el nivel de culturización de niños y niñas en el dominio del español; mientras que el alto índice de monolingüismo de las zonas rurales les representa un obstáculo, pues se ofrece una educación asimilacionista y homogénea incompatible con el propio contexto cultural.

**Tabla 2**  
Población analfabeta no indígena en México 2008

Población	Totales	%	Urbanos	Rurales
Analfabeta total	4' 772, 160		2' 586, 237	2' 185, 923
varones	1' 805 695	3.7%	898 577 (49.8%)	907 118 (50.2%)
Mujeres	2' 966 465	6.2%	1' 687 660 (56.8)	1' 278 805 (43.1%)

Fuente: CEPAL (2008). *Pueblos Indígenas /indigenous people*.

Aunque no constituye el objeto de estudio, la tabla 2 es un indicador del carácter excluyente de la educación, al indicar que ni siquiera los mestizos -no indígenas- que tienen como lengua materna el español escapan a sus efectos; al mismo tiempo se observa que la tasa de analfabetismo repercute más en mujeres

que en varones. Por otro lado, indica incompatibilidad con las características contextuales de los sujetos; así los urbanos presentan un porcentaje menor de analfabetismo frente a los rurales, lo que permite deducir su incompatibilidad para los indígenas del campo rural, para quienes la educación representa un fuerte obstáculo de acceso, adaptación, permanencia y eficiencia terminal. Datos duros lo confirman: INEGI (2004) señala que en el 2004, 11.9% de la población indígena en México era analfabeta.

Asimismo, otro dato que llama la atención es que entre la población hablante de alguna lengua indígena, la desigualdad por sexo se manifiesta -entre otros aspectos, donde la mujer ha registrado mayor desventaja. En el mismo periodo 2004, INEGI expuso que una de las causas más importante del rezago educativo de la población indígena, lo constituye el manejo de un *idioma* diferente del español y, por supuesto, la *ausencia de un enfoque intercultural* de los centros educativos en gran parte de las zonas indígenas, la *precariedad y marginación* de sus pobladores y la existencia de poblaciones monolingües.

Sin embargo, los índices de analfabetismo en poblaciones indígenas al parecer se ha recrudecido desde más antes; datos del INEGI (2008), por ejemplo, señalan que de cada 100 jóvenes de 6 a 14 años que hablan una lengua indígena, 28 no saben leer y escribir; dicho porcentaje alcanza niveles más bajos en los estados donde esta población es inmigrante, aunque ello no se ha generalizado (INEGI, 2008:55). Por su parte la CONEVAL (2010), expresa que el porcentaje global de rezago educativo indígena reciente es de 5.9%. Más recientemente, el informe del INEGO (2011) indican que la tasa de analfabetismo es de 7'423,336 de los cuales 3'656,281 son varones y 4'767,055 son mujeres (INEGI, 2011). Sin embargo, desde otros parámetros, la UNESCO (2012) y SITEAL (2011) reconocen que la tasa de analfabetismo absoluto en México supera los 7 millones, mientras el analfabetismo funcional la cifra de quienes sólo terminaron la primaria trasciende a 10 millones y de quienes sólo terminaron la secundaria es de 17.5

millones; esto es, aproximadamente a 35 millones de analfabetas funcionales, si se acepta que el alfabetismo es el principio básico para la formación permanente.

### **2.3.3 Legislación educativa durante los siglos XIX y XX**

El decreto de la Constitución de 1824 omite referencia alguna al carácter multicultural de la nación. Hace referencia a los derechos y a la ciudadanía de los mexicanos pero en un sentido de nación monocultural, por lo que queda claro la inexistencia de una visión sobre el concepto de cultura y por tanto, de educación, asimismo como de pueblos indígenas que cohabitaban en dimensiones bastante considerables del territorio del país.

Mientras que la Constitución de 1857, se refiere a la modalidad de la educación pero sólo hace mención de que la enseñanza será libre, y que la ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir; Sin embargo, no explicita qué tipo de leyes para qué clase social y para qué tipo de educación, urbana, rural o indígena. Es por demás, obvio, tal negación frente al reconocimiento de la diversidad cultural del país, dado que desde la Constitución de 1824, el interés se volcó hacia la conformación de una República Independiente, producto de la guerra de independencia iniciada por Miguel Hidalgo en 1810, y en la Constitución de 1857, la atención se concentró en la separación necesaria de los poderes de la iglesia y la consolidación del Estado mexicano.

Es en el contexto de la Constitución Política de 1917, en su Capítulo I, que se reconoce la *composición pluricultural* de la nación, sustentada originalmente en sus *pueblos indígenas* que descenden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas; así como el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación, el cual se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional para decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural; que el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará

en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales los criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

Con respecto a la educación, en los párrafos I y II establece abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, que las autoridades, tienen la obligación de: *impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas* con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno -federal, estatal y municipal- con la participación de las comunidades. Asimismo, refiere garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la *educación bilingüe e intercultural*, la alfabetización, la *conclusión de la educación básica*, la capacitación productiva y la educación media superior y superior; definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas e, impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (Gob. Fed., 1917:3).

Sin embargo, la modalidad de la educación para los indígenas desde el sistema educativo nacional no prioriza la participación comunitaria en las planeaciones como en los procesos. La modalidad de educación bilingüe e intercultural y la alfabetización si cumplen su cometido en tanto se basa en su carácter integracionista, asimilacionista e indigenista; así mismo, lo relativo a definir y desarrollar programas educativos con contenidos regionales y consultados comunitariamente orientados a fortalecer las culturas distan mucho de ser realidad.

Por otro lado, pudiera reconocerse un avance en los estatutos de la Constitución Política reconociendo a la nación en su carácter pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas y por tanto que la conciencia e identidad

indígena debieran ser consideradas como criterio fundamental para determinar las disposiciones políticas sobre estos pueblos en el reconocimiento de sus derechos y autonomía, sin embargo, lamentablemente se dejan ciertos criterios de control que no pasaron desapercibidos para las autoridades.

Entre los principales detractores que se perciben y que se concretan en prácticas de políticas de Estado en el escenario educativo, se encuentran que las autoridades tienen la obligación de impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, aunque se mencionan la participación de los tres poderes se omite la de los sujetos, sus tradiciones, sus saberes originales, su cultura y su territorio, siendo estos principios fundamentales para su proceso de desarrollo; que las autoridades tengan facultad para garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la *educación bilingüe e intercultural*, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior.

Sin embargo, el problema se cristaliza cuando se omite que, como pueblos indígenas, constituyen mundos distintos al de los mestizos, poseen una educación propia basada en su cultura, sus tradiciones, que constituyen su cosmos y raíces en sus ancestros, por tanto es filo-ontogénica. Es decir, que en tanto se prioricen proyectos de corte nacionales como la educación intercultural bilingüe, la alfabetización-castellanización, capacitación productiva, entre otros, la soberanía y el desarrollo comunitario de los indígenas seguirá siendo en México una utopía.

Nolasco (1988) muestra datos que desde inicios del periodo colonial en México convivían dos visiones en torno a la población indígena: la de las autoridades civiles fundada en estigmas racistas y la de los misioneros católicos convencidos en que la población indígena podía adquirir nuevos valores, ya que para este sector vulnerable de la sociedad mexicana, la guerra de Independencia se tradujo en la abrogación de las Leyes de indígenas que proveyeran derechos,

obligaciones y un estatuto legal a los pueblos lingüística y culturalmente distintos, aunque cabe agregar que esta percepción no trascendió a esferas de políticas públicas.

Por el contrario, la política educativa porfirista se centró en la consolidación del Estado nacional a través de un proyecto educativo liberal asumido como puramente asimilativo, que proyectaba el monolingüismo y orientaba la atención de los maestros en la enseñanza del español, postergando la atención al resto de las asignaturas. A decir de este autor, esta actitud de exclusión de la realidad multicultural del país, creó una identidad cultural nacional como mecanismo para consolidar la unidad de la nación reflejándose como una constante en los discursos políticos en este periodo, donde lo indígena no tenía cabida, dado que no formaban parte del hecho educativo, ni siquiera representaban un problema a vencer (Nolasco, 1988:208).

Esta tendencia no sólo se percibe en el periodo porfirista, sino que trasciende a los proyectos educativos posteriores, como es el caso del periodo posrevolucionario. Vasconcelos, inspirado en el intelectualismo colonial, crea la Secretaría de Educación Pública en 1921, con la aparente idea de recuperar a los indígenas de la barbarie, sólo que fusionando sus herencias culturales con la de los españoles para crear, sin distinción alguna, una raza cósmica. Esta idea repunta a la vez, la creación de las primeras Escuelas Normales Rurales o Casas del Pueblo, como se denominaron en su momento, y las Misiones Culturales que darían atención prioritariamente a los contextos más vulnerables, con más énfasis en los territorios indígenas, con el lema de un verdadero empuje al mejoramiento integral que respondiera de facto al problema de pobreza rural; por ello, la clave se limitaba a dos cuestiones importantes: alfabetización mediante la castellanización y un fuerte impulso a la producción agrícola.

En esta fase se observa que, en el afán de promover el desarrollo integral, se descuidan dos cosas: por un lado, se concibió como instrucción más no como

formación individual y colectiva, y por otro, se descuidó la educación infantil; entonces los resultados se orientaron proporcional y positivamente hacia una población bilingüe pero no así a las comunidades indígenas monolingües (Aguirre, 1973: 12).

#### **2.3.4 Evolución de la educación bilingüe en México**

De acuerdo con Nolasco (1988), la política educativa en México se asienta tanto en los principios filosóficos de la Revolución Mexicana como en las ideas pedagógicas de Vasconcelos, aunque sus orígenes se remontan a la guerra por la Independencia de 1810. Tras este periodo, el modelo educativo de la reciente constituida república mexicana toma la enseñanza del español como lengua nacional sin el mínimo consentimiento de aquellos que conservaban su lengua indígena como lengua materna; sumado a esto, consecuentemente derivó un sistema de escolarización y enseñanza basada en un modelo educativo con principios radicalizados en un sistema occidentalizado y en español. Claro está que desde esta primera etapa, los indígenas no fueron vistos como sujetos que demandaban una educación especial o diversificada y, entonces, la política giró hacia la consolidación de una sola cultura nacional y una sociedad monocultural que habría de transitar hacia el desarrollo o crecimiento económico y que pondría al país en el concurso mundial de la globalización económica.

Según Acevedo (1988), en el proyecto de creación del sistema de educación nacional, los indígenas no fueron considerados sujetos de política pública, más bien, como ciudadanos común, miembros de una nación común, por tanto, objetos de un sistema educativo y considerados en los mismos derechos comunes como ciudadanos mexicanos y como tal, la educación no tenía por qué requerir de un tratamiento distinto y fueron sometidos a un sistema educativo integracionista y homogéneo donde los indígenas no sólo pasan a formar parte de la esfera política de organización pública sino que, con toda su naturaleza etnolingüística y cultural fueron cometidos al proyecto occidentalizado de mexicanización mediante el idioma español como lengua nacional; como se

confirma en 1911 con la aprobación de la Ley de Instrucción Rudimentaria con el propósito de difundir escuelas por toda la república, con el principal objetivo de castellanizar a los indígenas enseñándoles a hablar y escribir, así como realizar operaciones fundamentales de Aritmética (Nolasco, 1998:205).

Según Matute (1982), Vasconcelos tenía una idea clara respecto a la función de la recién creada SEP, con respecto a las actividades a desarrollar en los distintos sectores de la sociedad mexicana. Para él, el nacionalismo no era otra cosa que no fuera la integración de las herencias indígenas e hispanas al proyecto nacionalista, fundidos en un solo concepto que sirviese como símbolo de identidad de cultura nacional, porque, finalmente, para que ese nacionalismo fuera una realidad era necesario derribar las fronteras raciales y clasistas y se pensó que el problema del indio radicaba en la permanencia dentro de un mismo status; y por ello, debía mezclarse para dejar de ser indio y convertirse en mexicano (Matute, 1982:174). En otras palabras, ser indio indignifica el ser mexicano, y ser mexicano es dejar de ser indio.

Sin embargo, el problema del indígena parecía estar más relacionado con el proceso histórico de la educación nacionalista. El cual debía ser reducido a un dato más específico: el analfabetismo, que estaba afectando no sólo a quienes no conocían el idioma castellano sino a capas más generalizadas de la población, y entre éstas, a pueblos indígenas. Así, los años treinta transcurren con un marcado interés por tal ampliar el proyecto de integración de las comunidades indígenas. Las casas del Pueblo se convirtieron en escuelas rurales. Otras instituciones hicieron su trabajo de aculturación como lo fueron las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena que se desplazaron a las regiones y pueblos indígenas enseñando oficios diversos y artes a los adultos de las comunidades (Aguirre, 1973). Intentos que fueron percibidos por los indígenas como una imposición cultural del mestizo para su integración al proyecto nacional y provocó la resistencia.

La década de los cuarenta transcurre en el mismo tenor. Stavenhagen (2008) explica que se da un acontecimiento importante, la realización del primer Congreso Indigenista Interamericano, que se llevó a cabo en Pátzcuaro, Michoacán. Los resultados de este congreso llevaron a la creación del Instituto Indigenista Interamericano con la participación de especialistas -pedagogos, lingüistas, antropólogos, entre otros-, quienes fundamentaron los planteamientos del enfoque de desarrollo integral. Además de intentar fundamentar teóricamente la política de asimilación indigenista, se buscaba no sólo promover la educación en estas comunidades sino impulsar el cambio cultural a través de la acción integral tanto en lo económico, infraestructura, modos de vida, hábitos de consumo, la organización social, la política, como en lo educativo. Por otro lado, se percibe una tendencia en el enfoque de este Primer Congreso hacia la integración de los indígenas a la cultura nacional:

El primer congreso indigenista se reunió en 1940, y si bien declaró su respeto por la personalidad de los indígenas, también promovió la idea de la integración nacional y la asimilación de los indígenas a la cultura nacional (Stavenhagen 2008:90)

Otro acontecimiento importante tiene lugar en 1948 con la creación del Instituto nacional Indigenista (INI), con ello, la desaparición del Departamento de Asuntos Indígenas, aunque ahora el tema relacionado a la cuestión educativa correspondía fundamentalmente a la SEP, quien ya se había dado la tarea de crear los Centros de Coordinación Indigenista que el propio INI había distribuido por todas las regiones del país (Nolasco, 1988:211), con la consigna única: la integración nacional a toda costa.

En los años cincuenta, según Nolasco (1988), la discusión giró en torno a los éxitos alcanzados por la castellanización directa y la alfabetización en lengua indígena, como paso previo para la castellanización. Ya para esa época, se contaba con el apoyo de promotores y profesores bilingües, además de contar con toda una arquitectura centrada en la creación de albergues, internados y cartillas

de alfabetización, aunque la idea de educación continua se centraba en la unificación nacional.

La década de los sesenta se caracteriza por una movilización política masiva. Ahora el análisis se centra en los problemas de la nación y el asunto de la educación frente a la multiculturalidad, entran en debate. Un aspecto estratégico entra en juego. Se cuenta con una infraestructura institucional, así como de profesionales destinados al desarrollo de la alfabetización en lengua indígena; un cuerpo de profesores indígenas se dedicaba a alfabetizar niños y niñas indígenas, impartiendoles instrucción en su lengua materna en el primer grado de primaria, antes de pasar a los niveles primarios superiores, de la educación en español.

Otra característica de esta época fue la creación y reproducción masiva de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de las lenguas indígenas y una fuerte tendencia de profesionalizar a los profesores en el dominio de la didáctica que se concreta con la presencia del Instituto Lingüístico de Verano de origen estadounidense. Organización evangélica altamente profesionalizada, quienes desde la década de los cuarenta habían sido invitados por el Presidente Lázaro Cárdenas y cuyas iniciativas se habían producido guías didácticas y preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas y enviados a trabajar en sus comunidades de origen (Nolasco, 1988).

A finales de la década de los setenta se contaba con el diseño de textos escritos en más de veinte lenguas indígenas que fueron llevados a la práctica educativa, cuyo fin último es la consumación de la tendencia etnocida para que a finales de los ochenta iniciara la desaparición de las culturas originarias de México, destruyendo la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas y su posibilidad de reproducirse como tal (Stavenhagen 2008:12), quedando constancia de su omisión evidente en el diseño de tales políticas educativas, que cada vez se alejaron de las comunidades indígenas.

En la década de los ochenta, esta tendencia se cristaliza con la creación de la licenciatura en educación primaria, mediante el diseño del plan curricular de educación normal en 1984, que hasta entonces se permitía a las escuelas normales adaptar los contenidos regionales a los planes curriculares, por ahora se suprime la formación de profesor de educación básica correspondiente al Plan de Estudios 1972 por licenciado en educación básica en el Plan de Estudios de 1984, y el caos comenzó entre la ciencia y la intuición.

Desde 1972 se implementó un Plan de Estudios que comprendía las materias de Matemáticas, Estadística, Geografía, Administración y Economía, Ciencia de la comunicación, Técnica educativa y -en séptimo y octavo semestres- Seminario de Legislación, Organización y Administración Escolares y en el último semestre, Elaboración del Informe Recepcional (tesis). El Plan Curricular se subdividía en cinco aspectos: formación científica, humanística, Psicopedagógica, Tecnológica y Físico-artístico. Entre los principales problemas que se generaron, se identifica el que no se hayan considerado asignaturas de enseñanza en educación primaria; es decir, que la formación del profesor de educación básica queda desligado de posibilidades de dominio del plan curricular y manejo de estrategias para su enseñanza en educación básica -primaria y secundaria- y la ausencia de capacitación al profesorado de las normales para el manejo adecuado y pertinente del plan curricular. Lo que diversificaba los aprendizajes del estudiantado en términos de conocimientos y habilidades estratégicas para la aplicación del plan curricular básico, además de un enfoque sustentado en una pedagogía -filosofía- de enseñanza normal ajena a las demandas educativas de la región (Chacón, 2005).

El Plan 1984 derivó de una Reforma educativa, políticamente, de mayor significancia, ya que al elevarse los estudios de educación normal al grado de licenciatura implícitamente se integró este subsistema al sistema instituciones de educación superior (IES) y con ello, la concreción del sentido verdadero del gran proyecto nacionalista e integracionista. Ahora a las escuelas normales le

embargaba la tarea de una transformación de la política educativa que respondiera cabalmente a las aspiraciones de impulsar el desarrollo del país, por lo que se incorporó a todas las instituciones de educación normal en la pretensión de una transformación tanto de contenidos curriculares como de prácticas y formas de conceptualizar los contenidos de los profesores. Se pensaba en la *creación* de educadores más cultos, más aptos para la docencia y la investigación, con un amplio dominio de las técnicas de enseñanza y de la psicología educativa; es decir, un *nuevo educador* con una amplia concepción del universo, de la sociedad y del hombre aunque desde una visión abstracta, descontextualizada, cuando las exigencias del tiempo requerían de un sujeto como actor principal de su propio desarrollo.

Sin embargo, a decir de Savín (2003), los nuevos contenidos y enfoques significaron otra fractura, dado que las prácticas en las escuelas normales transitaban en un formato homogéneo basado en un enfoque tradicional de abordar los contenidos de enseñanza poco teorizados y cercanos al conocimiento escolar y en particular, a la realidad social cotidiana de los niveles preescolar, primaria y secundaria. Es decir, se privilegiaban los datos más elementales y su traducción pedagógica, sin que mediaran el análisis y la reflexión que profundizaran en el contenido científico de dichos saberes, así como tampoco se consultaba a especialistas u otras fuentes que reforzaran dicho proyecto, lo que significa que el enfoque didáctico lancasteriano sustancializaba las prácticas en las escuelas normales:

La reforma del 84 fracturó a las escuelas y a sus cuerpos docentes, fue como reinventar un ejercicio profesional sin definir qué se podía entender como buena docencia, sin establecer con claridad las coordenadas del ejercicio docente en las escuelas normales, sumado además a la debilidad de los procesos de reciclaje del personal académico de las escuelas, sin ningún esfuerzo preciso y efectivo que los preparara para su nueva función como formadores de docentes (Savín, 2003:30).

Es decir, que para la educación básica general, los efectos del nuevo plan no representó tal modificación una transformación, al no impactar en las prácticas arraigadas de los profesores formadores en las escuelas normales, aunado a la poca importancia de una capacitación, actualización y profesionalización docente. Las sobradas razones se adjudican al enfoque del mismo, dado que su orientación filosófica de origen se centró en el crecimiento económico del país, por lo que era de esperarse la ausencia de una política específica que aglutinara a los sectores sociales y priorizara la formación integral.

El Plan de Estudios 1997 (SEP, 2002), expresa desde su inicio, que la creación de las escuelas normales es una continuación del triunfo del proyecto liberal de consolidar una reforma educativa para abatir el *regionalismo imperante*:

La fundación de las primeras escuelas normales tuvo como finalidad formar profesores de educación elemental de acuerdo con los principios definidos a partir del triunfo de la reforma liberal: contribuir a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo... Así, la educación normal adquirió una nueva identidad, expresada en los programas de estudio, cuyo rasgo principal fue la formación de educadores comprometidos con las causas populares, la organización social, la reforma agraria y la promoción del desarrollo rural. (SEP, 2002:11).

Pese a que se alude a la *formación de "educadores comprometidos con las causas populares"* y que dicha formación pende de cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. Se asevera que la educación básica en México, sustentada en el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos y es medio para promover la igualdad de

oportunidades a través del acceso de *todos los niños* del país al dominio de los códigos culturales y las competencias fundamentales, porque les permite una participación plena en la vida social. Sin embargo, su aplicación en la práctica deja de lado dos ámbitos importantes: por un lado, transita en una concepción de formación para el sector urbano, es decir, en un enfoque economicista e individualista, así como en una ausencia de capacitación/transformación de la concepción del profesorado sobre el enfoque de este plan /97; y, por otro, enmarca dicho enfoque en una orientación anglosajona que es economicista, individualista y centrado en una filosofía educativa urbana es claro que el sector indígena queda excluido. Por lo que la evidencia de inanición de los pueblos originarios es clara, manifestándose asimismo la postura política del Estado: que los pueblos indígenas no representan un problema, ni forman parte del hecho educativo (Nolasco 1998).

En un enfoque distinto, Bolaños (1982) reconoce que la educación es un hecho social y su importancia resulta indiscutible, si de su cualidad inherente al ser humano se refiere; asimismo, que su naturaleza se origina en el seno familiar y en la comunidad, mediante las actividades sociales o en aquellas donde intervienen las instituciones educativas. Por ello, señala, debe considerarse como un factor primordial en las acciones orientadoras de decisión curriculares en la organización de la educación de la sociedad, preocuparse por desarrollar en los hombres, la conciencia del mundo presente mediatizado por la asimilación de la cultura que se les impone y, sin perder su cultura de origen, pugnar por dotar a las generaciones jóvenes de una nueva mentalidad que les permita comprender el mundo del futuro, del que serán actores principales.

Intentando interpretar lo anterior, el acto de inanición de la población indígena se materializa en que la cultura es concebida erróneamente desde la perspectiva y concepción del mundo globalizado y occidentalizado, como un bien material, objeto de comercialización al turismo, y que la educación puede transferir a las nuevas generaciones de su mundo a otro que corresponde a otra sociedad

culturalmente hablando, la cual deben asimilar y asumir como propia. En este sentido, ahora tiene lógica entender por qué el antagonismo entre educación y cultura, así como entre cultura y desarrollo indígena. Lo cierto es que *educación indígena* se ha referido –históricamente- a aquello que los indígenas deben saber, más no la instrucción o enseñanza que los indígenas imparten o impartieron, esto es, lo concerniente a la educación de ellos: "El *indio* deja de serlo en cuanto se integra a la sociedad nacional y renuncia a su cultura para convertirse en miembro de una nación genérica, donde ya no reclama su especificidad" (Bertely, 2002:2).

Solana (1982) comenta que la educación pública mexicana nace en el seno del liberalismo puro; por tanto, son las Leyes de Reforma del 23 de octubre de 1833, expedidas por Gómez Farías, las que marcan su inicio y condicionan su trascendencia. Por ello, a la creación de la SEP, tanto para el D. F. como para los Territorios Federales, declara la libre enseñanza y la secularización de un conjunto de instituciones al servicio educativo en el México recientemente *independizado*, la competencia del estado respecto a la educación. Si bien, en un inicio las funciones y medidas liberales fueron limitantes, cobraron fuerza con la Constitución de 1857 y particularmente, con las leyes de Lerdo de Tejada de 1874, que establecía el laicismo en la educación primaria.

Por su parte, Mejía (1982) argumenta que la

educación de un pueblo cualquiera, sólo puede valorarse mediante el estudio de los antecedentes que la conforman y dentro del marco social en el que opera, y desde el cual, se proyecta hacia el futuro". Pero que en México la educación bilingüe se sustentó en las grandes transformaciones sociales derivadas de la Revolución Mexicana; las revoluciones derivadas de la ciencia y la técnica; las revoluciones derivadas de las estructuras económicas y sociales de la época y, un escenario de limitados campos de la cultura (Mejía, 1982:183).

Además, que las fuentes que inspiraron la nueva concepción de la educación, derivan:

- de la *escuela lancasteriana* que nace en el seno mismo del imperio iturbidista;
- de la *filosofía normativa del derecho positivo* de Gómez Farías y del doctor Mora y,
- de la *filosofía social que emerge de la Revolución de Ayutla*, expresada jurídicamente en la Constitución Política de 1857. Y agrega:

[...] los eslabones que continuarán en la cadena histórica, se sueldan a los del periodo en que la Reforma, la Constitución y la República llegan a puerto de salvamento tras el episodio del Cerro de las Campanas, en manos de la generación formada en las aulas escolares liberales de la escolástica colonial y madurada políticamente por las luchas internas y externas de las que México sale avante, es pues entonces cuando el país entra plenamente al escenario universal como Estado, como Nación y como Pueblo (Mejía, 1982.184).

En otra expresión, la educación en este contexto queda jurídicamente bajo la potestad del Estado Mexicano y sustentada en la doctrina del positivismo (Mejía (1982), lo que explica porque a ochenta años, posterior de su creación, la realidad educativa rural e indígena, contrasta de facto entre el discurso y la práctica educativa. Donde la educación dista mucho de ser una educación propiamente dicha, como un derecho para todos, se reconoce democrática y nacionalista en tanto está dirigida al sector urbano, y por ello, desde su origen responde a intereses del sector dominante. Entonces ¿cómo justificar o de qué otro modo explicar la desigualdad de oportunidades y de justicia social que afectan predominantemente a los sectores rurales, principalmente a los pueblos indígenas, que se materializa en rezago educativo, pobreza extrema, migración y muerte?

Por otro lado, las Reformas Educativas de 1984 y de 1992 sólo han encarnado el proyecto nacionalista de desarrollo sustentable que abandera la

marginación y el etnocidio cultural de los pueblos indígenas. El sistema educativo, de tal modo, ha profundizado las desigualdades sociales entre los indígenas, en tanto dista mucho de sustentarse en experiencias endoculturales, tomando en cuenta que son los principios y normas culturales las que condicionan los estilos de adquisición de conocimientos, de desarrollo de las capacidades, actitudes y valores de los sujetos. Por tanto, lo que hoy se denomina educación, en la práctica se limita a significados de enseñanza escolarizada, dirigida al desarrollo de competencias específicas, para oficios específicos, más no para la vida.

Respecto a lo anterior, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2010) señala que en educación primaria indígena, en el periodo 2005-2006, se observó una disminución considerable con respecto a la cifra nacional. Aproximadamente por cada 100 alumnos 50 terminan la primaria, cifras que son ligeramente mayores para las mujeres que para los hombres; mientras que para sus homólogos –no indígenas– las cifras oscilan entre 75% para varones y 77% para las mujeres (INEE, 2010:303). El problema de desigualdad social es histórico en estos contextos. El dato más revelador que muestra la inequidad de la que es objeto la población indígena, además de la negligencia estructural del sistema educativo nacional manifestado en altos índices de analfabetismo y rezago educativo, se profundiza con las recomendaciones del Banco Mundial de impulsar el desarrollo sustentable entendido este como crecimiento económico, concentración urbana, migración (Banco Mundial, 2009) o como progreso (ONU, 2010).

### **2.3.5 La dimensión política del concepto desarrollo sustentable**

Actualmente encontramos en el discurso multilateral dos categorías oficiales sobre el uso diferenciado del término desarrollo, protagonizado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU): Desarrollo sostenible y desarrollo sustentable. La primera se concibe en una explicación analítica e ideológica; y la segunda en una explicación más etimológica y lingüística. Aunque ambos se

orientan materialmente al crecimiento económico, la conservación del medio ambiente y el desarrollo tecnológico.

El concepto desarrollo sostenible aparece en el escenario del discurso multilateral en 1972 con la Conferencia de Estocolmo como una ocupación de las Naciones Unidas sobre el entorno humano que abre paso a un nuevo movimiento orientado a proteger a la humanidad de los peligros ambientales, peligros que nosotros mismos hemos encargado producido. Sin embargo, era evidente que este movimiento sólo podía tener éxito de lograrse el compromiso de los Estados Nacionales para reducir considerablemente la pobreza, el prejuicio racial, la injusticia económica y las tecnologías desarrolladas en el marco de la guerra moderna; aunque en el trasfondo, la atención se centraba en la protección del planeta Tierra:

Se considera que esta conferencia es el inicio del Movimiento Ambiental Mundial, un claro esfuerzo global para preservar los recursos ambientales naturales. El movimiento propulsó que diversos países en todo el mundo establecieran agencias nacionales para la protección ambiental [...]. Todo el esfuerzo y la dedicación de la humanidad deben ir dirigidos a trabajar por el ideal de un planeta pacífico, habitable y justo (Eco 2002:14).

En abril de 1987 la ONU, en su informe denominado *Nuestro Futuro Común* (Our Common Future), plantea la posibilidad de obtener un crecimiento económico basado en políticas de sostenibilidad y expansión sobre la base de los recursos ambientales. Lo que pone de manifiesto que la esperanza de un futuro mejor se condiciona a los recursos naturales, no a las personas; por ello, entonces, el desarrollo depende de acciones políticas externas que permitan desde el adecuado manejo de los recursos ambientales para garantizar el progreso humano *sostenible* y la supervivencia del hombre en el planeta.

Sin embargo cabe puntualizar, que el informe pone en entredicho que las decisiones son unilaterales, en tanto decisiones de jefes de Estado y que se materializa en protección del medio ambiente, *desarrollo económico* y desarrollo tecnológico, pero no se toman en cuenta a los sujetos que habitan los ambientes naturales cuyos recursos deben ser protegidos. Por el contrario, son considerados objetos y focos de riesgo para el medio ambiente a los que hay que capacitar, fincándoles ciertas responsabilidades o, en su caso, expulsándolos, como es el caso de los indígenas concentrados en las ciudades rurales en Chiapas.

Desde la Declaración de Río de Janeiro, Brasil (ONU, 1995), se estableció como principal objetivo establecer una alianza mundial, enfatizando en compromiso de los Estados mediante la creación de nuevos niveles de cooperación entre éstos, los sectores claves de las sociedades y las personas, buscan alcanzar acuerdos internacionales en los que se respeten los intereses de todos y se proteja la integridad del sistema ambiental y de desarrollo mundial, reconociendo nuevamente, la naturaleza integral e interdependiente de la Tierra.

Entre los principales acuerdos se establecieron principios planteados como guía para la consecución del *gran proyecto del programa 21* de un desarrollo sostenible, cuatro de estos principios enfatizan sobre el concepto:

- Los seres humanos constituyen el centro de las preocupaciones relacionadas con el desarrollo sostenible. Tienen derecho a una vida saludable y productiva en armonía con la naturaleza.
- El derecho al desarrollo debe ejercerse en forma tal que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras.
- A fin de alcanzar el desarrollo sostenible, *la protección del medio ambiente deberá constituir parte integrante del proceso de desarrollo* y no podrá considerarse en forma aislada.
- Todos los Estados y todas las personas deberán cooperar en la tarea esencial de *erradicar la pobreza como requisito indispensable del desarrollo*

*sostenible*, a fin de reducir las disparidades en los niveles de vida y responder mejor a las necesidades de la mayoría de los pueblos del mundo (ONU, 1995:1).

En la práctica, tales principios establecidos por la ONU en el 1992, atentan contra la soberanía de los sujetos que habitan los ámbitos naturales *protegidos*, dado que no existen esquemas de diálogo para la búsqueda de la participación social, más que la imposición de reubicación a centros urbanos, creados o no, para tal efecto; así como se subestimó que los sujetos en cuestión poseen, como principios y normas culturales, esquemas de conservación o devolución a la Madre Tierra el uso los recursos naturales, en un marco de respeto y vínculo ancestral sustentados en su cosmovisión, como formas de ser y estar en el mundo.

El informe del Banco Mundial (2009), explícitamente señala que no pretende ser una predicción futurista sino un llamado urgente en tanto señala que: *ha llegado el momento de adoptar las decisiones* que permitan asegurar los recursos para sostener a ésta generación y a las siguientes, y plantea examinar los temas críticos de desarrollo y medio ambiente y formular propuestas realistas, entre estos, la protección del medio ambiente a partir de concentrar la población rural dispersa en las zonas urbanas; para ello, propone nuevas formas de cooperación internacional capaces de influir en la formulación de las políticas sobre temas de desarrollo y medio ambiente, a fin de garantizar los cambios esperados, así como, promover los niveles de *comprensión* y compromiso de individuos, organizaciones, empresas, institutos y gobiernos.

Sin embargo, *tales decisiones* que emanan del Banco Mundial, en países multi y pluriculturales como México, están provocado tendencias que el planeta y sus moradores ya no pueden aceptar ni aguantar por más tiempo. Estas se han dividido tradicionalmente en fracasos del *desarrollo* y fracasos de la gestión del medio ambiente humano. En el aspecto del desarrollo en cifras absolutas hay en el mundo más gente que pasa hambre como nunca visto y su número sigue

aumentando. Lo mismo ocurre con la mayoría de pueblos vulnerables principalmente indígenas, quienes padecen en cuerpo y alma las decisiones de los Jefes de Estados nacionales al quedar excluidos de los beneficios de distribución de recursos y programas asistenciales con calidad y pertinencia, incluyendo la educación, no saben leer ni escribir -pobreza de capacidades-, los que carecen de agua limpia o de viviendas seguras y adecuadas y los que sufren escasez de leña para cocinar y protegerse del frío -pobreza de patrimonio-, y los que padecen de hambre por culturizarse sus usos y costumbres y se quedaron sin acceso al campo y el trabajo agrícola -pobreza alimentaria-. La brecha que separa a las naciones ricas de las pobres se amplía en vez de reducirse y, dadas las tendencias y los planes institucionales presentes, son escasas las perspectivas de que el proceso cambie diametralmente de dirección.

El propio informe del Banco Mundial (2009) reconoce, que es evidente la actitud tendenciosa de usar como patrón para encuadrar la línea internacional de pobreza de *un dólar por día* -propuesta por el Banco Mundial-, mismo que se cita con tanta frecuencia y, pese a que en 2008 fue sustituida tendenciosamente por el valor de 1,25 dólares por día, en 2005 se registró todavía 1.400 millones de personas que vivían en condiciones de pobreza extrema, número que había disminuido de 1.800 millones en 1990. Además, se considera que la mayor parte de esta disminución se ha registrado en China, donde los progresos no han sido muy prometedores, ya que la cantidad de personas que viven en pobreza extrema en realidad aumentó en unos 36 millones entre 1990 y 2005.

Lo mismo ocurrió en el África subsahariana y en partes de Asia, donde la pobreza y el hambre permanecen a niveles altos que difícil de resolver, y como consecuencia, el número de personas pobres con ingresos de menos de un dólar por día aumentó en 92 millones en el África subsahariana y en 8 millones en Asia occidental, en el período 1990-2005. Por tanto, la situación en cuanto a pobreza extrema tan sólo en estos dos contextos es más grave, si también se tienen en cuenta otras dimensiones de la pobreza señaladas en la Cumbre Mundial sobre

Desarrollo Social de 1995, como las privaciones, la marginación social y la falta de participación social (ONU, 2010:6).

Cabe agregar, que si bien en el mencionado informe se reconoce que un alto porcentaje de las zonas territoriales con bosques y recursos maderables exóticos y ambientales están habitados por indígenas, y se proponen respetar la diversidad cultural y los sistemas de valores diferentes, así como la promoción de los intereses de los pueblos indígenas; también las comunidades indígenas locales se reconocen importantes para el mantenimiento de la diversidad biológica y la conservación de los sistemas de conocimientos autóctonos, por tanto deben participar en la puesta en práctica del compromiso de Johannesburgo y beneficiarse de ella, siempre y cuando sean objetos de una *educación*, capacitación y de la tecnología como principios fundamentales de su pervivencia, y expresan:

[...] reafirmamos que sigue siendo válido el principio de la responsabilidad común pero diferenciada. Acogemos con satisfacción que el Compromiso de Johannesburgo se centre en las necesidades básicas de la dignidad humana, el acceso al agua limpia y al saneamiento, la energía, la atención de la salud, la seguridad alimentaria y la diversidad biológica. Al mismo tiempo reconocemos la importancia fundamental de la tecnología, la educación y la capacitación, y la creación de empleo como medios de supervivencia (ONU, 2002:4).

Lo anterior evidencia una connotación epistemológica y ontológica distinta del concepto desarrollo. Por un lado, la tendencia de una concepción eminentemente *objetivista* y *desarrollista*, orientada a la conservación de la naturaleza, aunque no por ello criticable si fuese con fines de conservación de la naturaleza como pulmón de la humanidad que implique la formación de los sujetos que la co-habitan; más bien, en un sentido más *productivista*; y por otro, se sostiene la idea que los altos índices de deforestación de los bosques y el

consecuente sobrecalentamiento del planeta y descongelamiento de los glaciares, los cambios climáticos y de la naturaleza en su conjunto, obedece a un racionalismo equívoco en el uso de los recursos por parte de los sujetos que la cohabitan, y que para ello se recurre a su capacitación en el uso "racional" de los recursos o, privarlos de este derecho y concentrarlos en las grandes urbes.

Así, concentración, urbanización y la consecuente producción económica y desarrollo tecnológico, constituyen elementos de un sistema de valoración del sector capitalista, que excluye del derecho de uso de las riquezas naturales a los más vulnerables, particularmente, a los indígenas; pero no se está tomando en cuenta que estos territorios, constituyen nichos de supervivencia y desarrollo de los pueblos indígenas y que su condicionamiento o desplazamiento arbitrario representan un atentado a la vida misma de los sujetos y de las culturas.

Como una intervención de la ONU (2010), la consecución de esta propuesta lleva a la aprobación de la Declaración de los Objetivos del Milenio con la participación de 147 jefes de Estado, cuyo producto fue la concreción de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio, mismos que son la expresión más visible de las metas de desarrollo convenidas internacionalmente vinculadas con el programa de desarrollo de las Naciones Unidas orientadas a impulsar el desarrollo sostenible, la educación, la infancia, la alimentación, la mujer, la población y el desarrollo social. Se definieron las metas con plazos definidos planteados para eliminar la pobreza extrema, el hambre y las enfermedades, y para *promover* la igualdad entre géneros, educación y sostenibilidad ambiental al 2015.

Sin embargo, a escasos tres años de culminar el plazo, la ONU reconoce su imposibilidad para alcanzarlos debido a la poca o nula participación de los gobiernos, aunque se omiten otros factores importantes, como: una verdadera conceptualización y contextualización del concepto desarrollo, que tome en cuenta ontológicamente los saberes culturales, ancestrales e históricas de los sujetos; una ausencia de políticas públicas e institucionales orientadas a promover la

participación social de los sujetos involucrados, y, fundamentalmente, una educación diversificada y sustentada en las culturas, que promueva el desarrollo de las capacidades intelectuales, actitudinales y procedimentales de los sujetos, en relación transversal con la naturaleza.

Respecto a la urbanización rural, concentración urbana y migración campo-ciudad, el propio Banco Mundial (2009) promueve, para los países en desarrollo entre los que se ubica México, una concepción sobre desarrollo, sinónimo de crecimiento económico, progreso, cuyas principales variables son: migración y concentración territorial. Éste último polariza el concepto en tres dimensiones: densidad, distancia y divisiones. Es decir, que a mayor densidad mayor concentración poblacional, consecuentemente mayor desarrollo tecnológico y, por ende, mayor productividad.

El *primer ejemplo representativo* para el Banco Mundial fue Tokio -antes del tsunami de abril 2011- como la metrópoli y capital económica del mundo, con poco más de 35 millones de habitantes, una cuarta parte de la población japonesa, concentrados en menos del 4% de su territorio. La segunda dimensión sostiene que la clave se oculta en distancias menores y a medida que los trabajadores y las empresas migran para aproximarse a la densidad garantizan eficiencia en el servicio y una mayor productividad y, por ende, crecimiento económico.

El *segundo ejemplo representativo* lo constituye nada menos que Estados Unidos, la mayor economía del mundo y quizá también la que tiene mayor movilidad, dado que unos 35 millones de personas cambian de residencia cada año y la tercera dimensión preconiza países sin fronteras; es decir, que el desarrollo como crecimiento económico requiere como clave menos divisiones entre países; y a medida que los países reduzcan sus fronteras económicas y se introduzcan en los mercados mundiales para aprovechar las ventajas de la escala y la especialización, garantizan mayores posibilidades de crecimiento.

El *tercer ejemplo* es la Europa occidental, el continente más integrado de nuestro planeta donde los países intercambian aproximadamente el 35% de su producto interno bruto (PIB), y más de la mitad de ese comercio tiene lugar entre países vecinos (Banco Mundial 2009:9). Pero el Banco Mundial se le olvidó las enormes desigualdades sociales que caracterizan el contexto mundial, derivado de una evidente inequidad en la distribución de las riquezas, en el cual una minoría del sector social procuró la acumulación de bienes y cada vez se enriquece más a costa de la dignidad y soberanía de otros, mientras que la mayoría de los sectores sociales cada vez se subsumen en la pobreza extrema, la marginación y exclusión social. Entonces, a final de cuentas, parece absurdo pensar la competitividad económica con los tres ejemplos mencionados.

En el informe del Banco Mundial en el 2010 resalta el “interés” por los países en desarrollo, en particular por la dependencia que tienen con servicios del ecosistema y del capital natural para la producción de cultivos de autoconsumo vinculados con el clima, y que su capacidad financiera para la adaptación es limitada. Para esto, los países desarrollados deben crear ámbitos de inversión para la *protección del medio ambiente* que garantice su optimidad (Banco Mundial, 2010:21).

Para la ONU (2011), los Objetivos de Desarrollo del Milenio son la expresión más visible de las metas de desarrollo, pronunciadas en el Programa de las Naciones Unidas y aprobadas desde la Declaración del Milenio en el año 2000, en el cual el concepto desarrollo no sólo es entendido como progreso económico y reducción de la pobreza, sino que es la expresión más evidente de la desarticulación y transición social del campo a las grandes urbes con la consecuente aceleración de niveles de rezago educativo y pobreza extrema. Pese a lo planteado en dicha Declaración sobre abatir la pobreza mundial en el 2015, hoy reconoce que si bien los países desarrollados han demostrado que es posible progresar, la pobreza se incrementa en los países pobres:

[...] es necesario intensificar esfuerzos y orientarlos hacia los más necesitados, los que viven en pobreza extrema y los que están en desventaja por razón de su sexo, edad, grupo étnico o discapacidad. Las diferencias de progreso entre áreas urbanas y rurales siguen siendo abrumadoras (ONU 2011:9).

Para el PNUD (2010), el desarrollo se concibe como desarrollo humano y es sinónimo de desarrollo de capital humano, como condición para obtener mejores ingresos, acceso a educación de calidad y de salud y oportunidad de pervivencia. Sin embargo, cómo se explica que en países como China, África Subsahariana y Asia la idea de progreso y sus resultados son paradójicos a los criterios establecidos en los Objetivos del Milenio.

Aunque en este documento no se hace mención sobre América Latina, sin embargo los embates no la exentaron. Por el contrario, con una mayor repercusión de pobreza extrema para los pueblos indígenas, mismos que no sólo deben driblar otros problemas como el hambre, las enfermedades, la escases de empleo, al igual que los chinos, africanos y asiáticos, sino que son objeto de concentración urbana bajo promesas estériles de una mejor vida, con el consecuente despojo de sus tierras; de tal modo que mientras los discursos oficiales vociferan progresos en las grandes urbes, la pobreza extrema subsume las poblaciones indígenas en la profundidad de la marginación, explotación, la consecuente expropiación de sus tierras para otros fines, como la concentración urbana, como en las llamadas ciudades rurales en Chiapas, entre otros.

El problema se generaliza, principalmente a aquellos países con población indígena. Así en México, la CONEVAL (2007) señala que la desigualdad en la distribución del ingreso y en el acceso a oportunidades se expresa a nivel regional entre estados y municipios, y que los resultados ubican a Chiapas en primer lugar en pobreza extrema en sus tres dimensiones: pobreza alimentaria, de capacidades y, de patrimonio. En pobreza alimentaria en Chiapas afecta al 47%

de la población; le siguen los estados de Guerrero con 42%, Oaxaca con 38.1%, Tabasco con 28.5% y Veracruz con 28%. En pobreza de capacidades en Chiapas afecta al 55.9%, de su población; Guerrero reporta 50.2% y Oaxaca con 46.9%. En pobreza de patrimonio en Chiapas afecta al 75.7% de su población, Guerrero a 70.2% y Oaxaca reporta un 68%.

Esto es que, de las tres entidades con mayor problema de pobreza extrema a nivel nacional, Chiapas se ubica en primer lugar y se atribuye al déficit en pobreza de capacidades. Lo que se deduce, obedece a tres factores predominantes: una alta población indígena, consecuentemente, la población monolingüe se resiste a los procesos de castellanización de la educación oficial, los niños y niñas indígenas no logran superar la distancia semántica y de significados de los conceptos que subyacen en los contenidos, los cuales poseen cargas ideológicas euro-céntricas y anglosajonas, por tanto, paradójicos a su experiencia endocultural, familiar y comunitaria.

La entidad chiapaneca se caracteriza como un estado eminentemente rural, 99.2 de sus localidades son rurales. Significa que usos y costumbres y prácticas comunitarias son multidiversas, por tanto, el sentido lógico deduce que requiere forzosamente de una educación diversificada, a fin de que puedan reorientar su mundo al desarrollo familiar y comunitario; un modelo de educación bilingüe intercultural importado en los 70s de Estados Unidos, que no sólo no correspondía culturalmente con los pueblos indígenas de México, sino llegó para quedarse como modelo oficial con un enfoque filosófico propio para contexto urbano, desde donde se pretende integrar a los indígenas a una cultura nacional. Por otro lado, es importante agregar que las tres entidades –Chiapas, Oaxaca, Guerrero- presentan más alta población indígena del resto del país,

La situación anterior, en los tres estados involucrados, pone de manifiesto el impacto recursivo del sistema educativo nacional, porque mientras que para algunas civilizaciones del mundo, entre los que se cuenta a los Mayas, la

educación es entendida como un conjunto de experiencias endoculturales, condicionadas por la cultura, el territorio y la historia misma, por ende clave no sólo para el desarrollo de las capacidades, actitudes y valores de los sujetos, sino para la satisfacción de las necesidades básicas de las familias y la comunidad; así como para la conservación y desarrollo de las culturas, el sistema educativo nacional sustentado en un enfoque occidentalizado, engarza a niños y niñas indígenas de los pueblos y grupos minoritarios indígenas, en un sistema de enseñanza escolarizada que marcha en sentido opuesto a las culturas originaria y bifurca el concepto educación, adjudicándole *apodos* como educación bilingüe, bicultural intercultural o intercultural bilingüe; además de concebirla como motor para el desarrollo sostenible o sustentable desde una perspectiva economicista y tecnológica.

En realidad son acepciones por demás, carentes de sentido ontológico, epistemológico y praxeológico, en tanto que no pone al sujeto en el centro y como actor de su propio desarrollo, consecuentemente, no discrimina instrumentos y estrategias didácticas como las más adecuadas para la formación de los sujetos en los contextos más vulnerables, por el contrario, asume una posición integracionista y excluyente.

### **2.3.6 La dimensión ontológica del concepto desarrollo**

El desarrollo es un concepto histórico, trascendental e inherente a la humanidad, por tanto, es algo que compete fundamentalmente a la localidad, la comunidad y a la sociedad humana en su conjunto. Políticamente ha sido un concepto difícil de definir por la multiplicidad de dimensiones implícitas que en él subyacen, y por la forma como se percibe y las prioridades que se dan a cada una de ellas; estas son múltiples y difieren según las perspectivas desde las cuales se analizan.

Sin embargo, si bien puede afirmarse que etimológicamente siempre está asociado al aumento del bienestar individual y colectivo, a los cambios de la

estructura económica y social, involucrando la sociedad entera en todos los aspectos, su concreción se limita a la satisfacción de las necesidades básicas de cada familia, comunidad o pueblo cultural; por ende, sus atributos se originan en la historia y las tradiciones de cada pueblo indígena, y en este sentido no es homogéneo. Por su parte, el concepto pobreza ha sido inventado por el capitalismo moderno como antesala para impulsar la expansión del mercado mundial, o ¿cómo se explica que desde el 2009 en Banco Mundial, a través de la CEPAL, impulsa integrar los contextos rurales e indígenas del mundo asiático, africano y de América Latina?

Por otro lado, es evidente que los informes recientes del Banco Mundial (2010), desvían la atención hacia los conflictos bélicos entre naciones-Estados y plantea que el desarrollo -crecimiento económico- no tiene futuro en tanto no se resuelvan tales conflictos y se acuerden estrategias de paz. Así, la ONU (2011) en su informe reciente, reconoce que el alcance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio como progreso económico fue aplicado, tal cual, por los países desarrollados y bifurca profundamente los rumbos de los países pobres, en particular, los más vulnerables quienes cada vez se subsumen en la pobreza extrema, y entre éstos, los indígenas. Por tanto, ambas visiones multilaterales, reconocen que el desarrollo mundial como crecimiento y progreso económico, sigue siendo utópico, mientras aquellos países que asumieron responsablemente tales recomendaciones de impulsar políticas de integración, concentración y migración indígena, entre los que se cuenta México, en los cuales abonan a profundizar las desigualdades sociales, entre ricos y pobres, entre mestizos e indígenas, tomando como rehén, el sistema educativo nacional como procesos de enseñanza escolarizada, en su enfoque asimilacionista e integracionista, ha traído consigo subdesarrollos mentales.

Así, desarrollo humano (DH) es entendido como integración, combinación y diálogo permanente entre los procesos tecno-económicos y las afirmaciones del desarrollo humano, que contienen los informes recientes de organismos

multilaterales, como se interpreta en el documento-informe del PNUD (2010), en el que desarrollo significa el “proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades”. Pero no se reconoce como una necesidad inherente el acceso a una educación digna y equitativa, que dé las herramientas para una vida digna, así como a los servicios de salud y alimentación. Más bien se orienta hacia otras dimensiones de la humanidad en general tales como respeto, tolerancia, goce de libertades civiles y políticas o a la participación en procesos de crecimiento económico, entre otros.

Este concepto DH incluye la problemática de la gobernabilidad democrática, participación y vigilancia ciudadana y la generación de capital social, aunque cabe reseñar aquí la necesidad de configurar las ideas de éticas de solidaridad y de responsabilidad. Es decir que urge pensar y re-pensar una y otra vez, el desarrollo humano para humanizarlo, y alcanzar las aspiraciones de una vida digna y humana, especialmente en las regiones indígenas que presentan mayor rezago; ello, en razón de devolverles la educación tradicional, cosmogónica, territorial, histórica, ancestral, que desde 1833 -con la creación del sistema educativo nacional- se les incautó en el grave error de uniformarlos en el proyecto de creación de una sociedad moderna, desarrollista y tecnológica, con los cuales culturalmente no son consanguíneos.

Matul (2005) plantea al respecto, ¿por qué la educación adopta la idea de desarrollo como meta, si ésta disfraza la dicotomía superior-inferior que en el pasado nos clasificó en civilizados-primitivos y hoy nos divide en desarrollados-subdesarrollados? Si nuestra educación no es relevante para construir comunidades ni sociedades felices con modos de vida sostenibles, ¿por qué insistir en que lo único que falta a esta educación es que sea de calidad, cuando, en términos de anterioridad, la relevancia precede a la calidad? ¿Por qué la educación fue concebida a partir de la pedagogía de la respuesta y no de la pregunta, forjándonos como seguidores de caminos, meros receptores de conceptos, teorías, paradigmas y modelos foráneos localmente irrelevantes? ¿Por

qué no elegimos el día a partir del cual paramos de memorizar respuestas ajenas y pasamos a formular nuestras propias preguntas y construir nuestras propias respuestas, pensando como nosotros para ser nosotros mismos?

Desde esta postura no se puede educar ni transformar la realidad con respuestas sino con preguntas. Dado que la mayoría de las respuestas existentes son constitutivas de una realidad insatisfactoria que queremos superar. Por ejemplo, el actual estado de vulnerabilidad y desigualdad que deteriora el paisaje natural y el tejido sociocultural en México y toda América Latina, no puede ser superado a partir del mismo régimen de verdades que puso a la región latinoamericana en el pódium de la más desigual del planeta. En este sentido se coincide con Matul, que este orden de cosas resultó de la colonización cultural dominante que penetró nuestros imaginarios a través de la llamada educación, para hacernos rehenes de respuestas que existen siempre en ciertos idiomas, y que son creadas siempre por ciertos actores y que nos llegan siempre desde ciertos lugares, además, que nunca coinciden con nuestros idiomas y tradiciones:

[...] históricamente, en América Latina, vamos a la escuela memorizar respuestas para preguntas que son concebidas lejos de nuestras realidades y sin compromiso con nuestro futuro; para aprender a pensar como Ellos para ser como Ellos, los autodenominados “superiores” que en el pasado se presentaron como “civilizados” y en el presente como “desarrollados”. Una idea fue concebida para camuflar la dicotomía del superior-inferior, la ‘idea de progreso/desarrollo’. Propuesto como meta, el progreso/desarrollo idealiza e institucionaliza un modelo único y perfecto de sociedad al cual todos los pueblos deben aspirar y pueden lograr, desde que trillen los caminos promovidos del pasado y transiten a las sociedades desarrolladas del presente. No por coincidencia, las sociedades civilizadas de ayer y las sociedades desarrolladas de hoy comparten la intención de dominación para la explotación inescrupulosa de mercados cautivos, materia prima abundante, mano de obra barata,

mentes obedientes y cuerpos disciplinados de los pueblos “inferiores”, para lo que están dispuestos a violar lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético (Matul, 2005).

Siguiendo a Matul, la educación indígena oficial no sólo es universal sino está orientada a un desarrollo homogéneo, que descontextualiza y homogeniza la complejidad de la diversidad cultural, así como justifica la importación de modelos globales para solucionar problemas locales. Es una educación que establece una aridez mental que esteriliza la fertilidad para germinar el pensamiento crítico, creativo y propositivo propuesto, se fundamenta en la pedagogía de la razón, misma que deviene de la doctrina occidental, mientras que una verdadera educación indígena se basa en la pedagogía de la pregunta, de la intuición y la reflexión, y deviene de la filosofía de los ancestros; por ende es eminentemente cultural (Matul, 2005).

Se confirma, en la argumentación de Matul dos tipos de educación: la educación indígena que promueve y dirige el Estado para los indígenas, que se sustenta en un modelo importado de la filosofía occidental, y por tanto, positivista; y, la educación indígena cultural, aquella que se sustenta en la filosofía de los ancestros y, por tanto, cosmogónica e histórica.

En otras palabras, siguiendo a Max-Neef (1986), se requieren abrir nuevas líneas de acción de un desarrollo a escala humana. Desarrollo que se sustente en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales para la generación de niveles crecientes de autodependencia y en estricta articulación orgánica de los sujetos con la naturaleza de los procesos de supervivencia comunitaria, como actores y sujetos de su propio desarrollo ontofilogénético. Por tanto, la opción se inscribe en la educación endocultural, comunitaria, que tiene un origen ancestral y universalmente compartida y se origina en el trabajo agrícola en un contexto - territorio- determinado, por tanto, histórica.

En México el proyecto nacional del siglo XX transitó por diferentes políticas sociales que acabaron por imponer un modelo único de nación, basado en la idea homogénea de una lengua y una cultura para todos los mexicanos. Se deduce que son estas políticas las que coadyuvaron en profundizar las desigualdades entre los pueblos originarios y los no indígenas, que al imponerles un modelo educativo europeizado con un enfoque estrictamente asimilacionista y excluyente, cambió radicalmente la trayectoria de vida social, política, económica y cultural, impactando irremediabilmente en detrimento de sus identidades culturales y lingüísticas propias y fundamentalmente, en las prácticas agrícolas que transformaron los usos y costumbres tradicionales por la aplicación de químicos que deterioran los nutrientes de la tierra, y como consecuencia, un alto porcentaje abandonó las prácticas agrícolas del campo y hoy se ubican en altos índices de analfabetismo, rezago educativo, pobreza extrema, desnutrición infantil y la presencia consecuente de enfermedades desconocidas para la ciencia pero derivadas de la política de castellanización compulsiva que prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, por considerarlas atrasadas y sin valor relevante para la formación, tanto de los alumnos como de la sociedad nacional.

Como respuesta se impulsó la educación indígena destinada a los pueblos y comunidades indígenas, que ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas: *la primera*, desarrollada en el periodo 1950-1980, que constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización; *la segunda*, emerge del movimiento indígena de la década de 1970, específicamente, con la realización del Primer Congreso Indígena Fray Bartolomé de las Casas en 1974 en Chiapas, en el que se apela a la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, y que la SEP incorpora en su programa educativo en el periodo 1980-1990 como educación bilingüe bicultural, en la que se propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional; y *la tercera etapa* corresponde básicamente a la primera década del siglo XXI, con la creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, que en teoría se propone *el reconocimiento* de la diversidad

cultural y la necesidad de propiciar desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto, pero que en la práctica, es una continuidad del etnocidio cultural (Laclau 1993).

### **2.3.7 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México**

En el 2002 se crea la Dirección General de Educación Indígena en México y a la sazón, se crearon escuelas normales con enfoque intercultural bilingüe. Primero en Oaxaca, Guerrero y, posteriormente, en el 2004 en Chiapas, derivado del Plan de Estudios 1997 de la escuelas normales que operaba desde la Reforma Educativa 1992, se le incorporó como una nueva modalidad, a las escuelas recién creadas, el documento en cuestión bajo determinadas premisas y en cuya propuesta se prioriza, para la formación de los maestros de educación primaria, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural del país.

Para tal caso, se planteó una reformulación de los contenidos así como en una revisión sobre las diversas maneras de cómo interpretar y tratar a la diversidad desde sus distintos ámbitos y los sujetos involucrados -niños, niñas y padres de familia-. Así entonces, el enfoque intercultural apuntaba a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural, a mejorar las relaciones entre los sujetos y fortalecer los planes y programas de estudio, desde la reorganización de la enseñanza y la gestión institucional.

Entre las innovadas aportaciones de este nuevo plan encontramos el reconocimiento de la lengua materna de niños y niñas indígenas como puente para incursionar en los contenidos curriculares de la educación primaria, el énfasis toma como referente que sin una estructura lingüística y comunicativa de niños y niñas en su lengua materna no será posible su incursión y desarrollo a las habilidades lingüísticas de una segunda lengua y, por ende, al aprendizaje y comprensión de los contenidos curriculares de este nivel básico.

Otra aportación estriba en el énfasis de una orientación educativa centrada en una formación de niños y niñas con pertinencia cultural y lingüística; contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional de los maestros indígenas, a fin de superar los efectos de la desvalorización histórica cultural; el reconocimiento de los aspectos culturales que distinguen a niños y niñas indígenas a fin de favorecer sus procesos educativos y definirlos relevantes y pertinentes (SEP, 2006:29).

Sin embargo, pese a que tales innovaciones han sido producto de movimientos indígenas, planteados desde el Primer Congreso Indígena de 1974 y replanteados por movimientos indígenas encabezados por oaxaqueños en la década de los 70 -los triqui y los juchitecos- (Kraemer, 2004), y el de 1994 en Chiapas, el tratamiento que la SEP otorga a las escuelas normales con enfoque intercultural bilingüe es en el mismo sentido vertical a las otras normales para estudiantes mestizos. Es decir, que la estrategia de incorporar normales con enfoque intercultural para la atención a las comunidades indígenas y el fortalecimiento a las culturas y al desarrollo de los sujetos es una continuación de la tragi-comedia del Estado frente a mundos cosmogónicos sustentados en la etnoeducación tradicional y ancestral.

Al respecto, en entrevista realizada a académicos de la escuela normal Jacinto Canek en Chiapas, coinciden en el enfoque intercultural en la formación de los estudiantes normalistas en relación horizontal con las características culturales y lingüísticas de su comunidad de origen. Sin embargo, es en los procesos de contratación para el ejercicio profesional de la docencia, que las mismas autoridades deciden enviarlos a comunidades distintas de las que fueron formados, con el pretexto que no existen mecanismos estatales de arraigo que permitan que los nuevos profesores realmente se ubiquen en las comunidades para las que fueron formados, así como respecto a los apoyos para capacitación, supervisión y de seguimiento a las prácticas de sus estudiantes. Además de que carecen de una plataforma de carga horaria para su realización, lo que pone en

evidencia la continuidad del proyecto integracionista: castellanizar para abrogar las culturas por parte del Estado.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB, 2011) no es la excepción, trae como principales rasgos para el nuevo curriculum, un enfoque *centrado en el aprendizaje*, que implica un nuevo modo de pensar y desarrollar la práctica docente en tanto desviando la atención de éste hacia otros ámbitos de la docencia, como las formas de cómo enseñar y qué enseñar, pero deja de lado a quién, en dónde y para qué. Aunque intenta planear un enfoque centrado en el sujeto, ontológicamente se contradice cuando lo que realmente pone en el centro es el enfoque por competencias, mismo que tiene su origen en la filosofía positivista/constructivista, ahora bajo la tendencia de internalización del uso de las tecnologías a la educación.

Así se expresa el documento base de la SEP:

El enfoque centrado en el aprendizaje reconoce la capacidad del sujeto de aprender considerando sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos. El enfoque está orientado al desarrollo de competencias y pone el énfasis en el desempeño de cada sujeto. De acuerdo con la OCDE, la competencia es definida como la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de una combinación de conocimientos, habilidades cognitivas y prácticas, motivaciones, valores y actitudes (2011:14).

Es importante considerar que las dos tendencias actualmente en boga en México, la inserción de la Tecnología educativa y un enfoque de la enseñanza basada en competencias en educación básica, se sustentan en el pensamiento positivista y que recupera los planteamientos skinnerianos de un modelo educativo tecnológico desarrollado en Estados Unidos cuyo elemento fundamental son los

objetivos, pero que en los hechos no se corresponde con las necesidades educativas reales de los sectores más vulnerables entre los que destacan los indígenas, quienes para su desarrollo, no requieren de un sistema educativo importado, que ni siquiera es de cultura nacional, porque como positivista es europeizado y como objetivista-asimilacionista es de origen estadounidense; mientras que los indígenas, como pueblos originarios, ancestrales y cosmogónicos, tienen sus propios principios y legados culturales que determinan su educación y, por tanto, estilos propios de aprendizajes.

Sobre lo anterior, un estudio del CELADE y la CEPAL (2005), señala que los factores económicos y culturales operan en una baja calidad en los contextos indígenas, sumado a la discriminación que impacta en el acceso a la educación adquiere una doble forma. Por un lado, no se tiene acceso a la educación, quienes alcanzan la oportunidad de acceder son presa de la reprobación y deserción y/o el consecuente analfabetismo funcional dentro de este sistema, lo cual no sólo limita sino se contrapone al ejercicio de los derechos de la educación y el acceso a los bienes que oferta el Estado; por otro, el inminente déficit en aprovechamiento escolar que no permite el concurso a la movilidad social, como a la formación continua; truncándose con ello, toda posibilidad de poder alcanzar una carrera profesional. Pero quienes son excluidos del sistema educativo, no sólo no tienen acceso a posibilidades de vida en su familia, en su comunidad, sino son objeto de vejación, pobreza, explotación, y frecuentemente, la expropiación de sus tierras por latifundistas dejándoles como único recurso: la migración a la ciudad.

Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 reconoce que entre los graves problemas de rezago educativo se ubica el alto porcentaje de monolingüismo, signo de que la tendencia de construir una nación monolingüe-españolizada, es aún preponderante, tanto que, la educación no puede articularse a las características y demandas de los pueblos indígenas, más bien son los distintos factores que obstaculizan a la educación quienes, deben doblegarse;

entre éstos, el monolingüismo, que tan sólo representa un incipiente vestigio de lo que fueron las grandes culturas originarias de México:

El rezago educativo. Entre la población indígena se observan bajos niveles de logro escolar y *altos niveles de monolingüismo*, deserción escolar y bajo rendimiento académico. Al respecto, las modalidades educativas como primaria general, educación bilingüe y bilingüe intercultural no han podido reducir las brechas entre población indígena y no indígena, sobre todo en las tasas de continuidad educativa y rendimiento escolar. Se requiere evaluar la pertinencia de los contenidos educativos en contextos indígenas, además de fortalecer los sistemas medio superior y superior para incrementar el acceso de este sector de la población (Gob. Fra. 2007:202).

Respecto a la calidad de la educación expresa que comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia; que estos criterios son útiles para comprobar los avances de un sistema educativo y deben verse también a la luz del desarrollo de los alumnos, de los requerimientos de la sociedad y de las demandas del entorno internacional. Es decir, que la calidad de la educación requiere partir de las condiciones propias de los alumnos, sólo que basada en un enfoque de sociedad nacional e internacional, y se omite que México es un país multiétnico y pluricultural. Si bien se reconoce que una educación de calidad significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en la realidad el enfoque se desvirtúa dado que parece no importar tanto el fomento de los valores individuales, sino preparar para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo globalizado y competitivo.

Más particularmente, respecto a la situación de la educación indígena, señala que ésta presenta hoy severas deficiencias en el rubro de la calidad de los servicios, mismos que se traducen en bajos niveles de eficiencia terminal, además de rezago educativo y social, sus resultados son claramente inferiores a los promedios nacionales;

pero que las dificultades que se presentan en el sector tienen que ver con la escasez de maestros bilingües, la presencia de alumnos que hablan diferentes lenguas en un mismo grupo, así como con el aislamiento y la marginación de las comunidades donde habitan (Gob Fral. 2007:181).

Aunque tras bambalinas trasluce no sólo la ausencia de una filosofía educativa propia de los pueblos originarios, sino la pobreza humana y moral legados de la herencia senti-fatalista, eurocentrista, adquirida desde la conquista, niega la naturaleza indígena como mundos distintos al mestizo.

El documento alude que los pueblos y comunidades indígenas aún no disfrutan de una situación social y económica propias de un desarrollo humano; por el contrario, se caracterizan por vivir en altos niveles de pobreza y en una situación de significativa desventaja. Por tanto, el combate al rezago social de los pueblos y las comunidades indígenas representa una de las áreas de política pública de mayor relevancia para el desarrollo armónico de México y para ello es fundamental que tales *políticas* tengan un carácter específico en la perspectiva integral del Desarrollo Humano Sustentable, para promover el desarrollo de las capacidades de los sujetos y las comunidades indígenas. Aunque éstas habrán de devenir de acuerdos tripartitos; gobierno federal, estatal y las comunidades indígenas, a manera que trasciendan al carácter realmente de públicas y no, como decisiones unilaterales del Estado.

#### **2.4 Fines de la Etnoeducación o educación emancipadora**

Desde la perspectiva de la Etnoeducación, López y Küper (2003) considera la educación intercultural bilingüe desde la comunidad entendida como educación endógena, la cual implica una serie de parámetros, entre los cuales menciona:

- La mutua identificación cultural de una etnia hacia la(s) otras(s), de la manera más respetuosa —tolerante— posible.

- La reflexión interna con respecto al estado en que se encuentra el grupo étnico: la valoración hacia dentro y hacia afuera, la funcionalidad de elementos culturales, etc.
- La toma de consciencia étnica dirigida hacia la autovaloración.
- El fomento de una actitud intra-étnica positiva.
- El reconocimiento de la herencia cultural étnica como un patrimonio de gran valor.
- La cohesión social dentro y de la etnia y las relaciones interétnicas constructivas y la participación constitutiva de la comunidad en el proceso mismo (López y Küper, 2003:11).

En términos de la lengua de cada etnia, este autor propone diseñar las actividades que den curso a la secuencia: lealtad, oralización, alfabetización, desarrollo intelectual y expresivo en cualquier tipo de manifestación comunicativa. Es decir, que cualquier proceso de alfabetización para la adquisición de una segunda lengua deberá partir primordialmente, de la identidad sociocultural del sujeto, de los mecanismos lingüísticos de la lengua materna que utiliza a fin de incorporar la estructura alfabética del segundo idioma deseado y alcanzar el desarrollo del conocimiento y comprensión del mismo. Los aspectos en que tal adecuación parece ser inminente son:

- La enseñanza de contenidos curriculares en la lengua materna de la etnia indígena con especificidad en los primeros ciclos de la formación básica.
- La enseñanza de los contenidos curriculares en la lengua de la cultura "dominante" como segunda lengua, en función de la lengua de la etnia indígena que la aprenderá y preferentemente en los ciclos superiores.
- El contenido de los cursos de anatomía, biología -en especial plantas y animales endémicos-, geografía -accidentes locales- y otras de las ciencias naturales, según las categorías nativas de cada lengua y de su territorio.
- El enfoque de los cursos de historia, literatura, filosofía y otras ciencias humanísticas, considerando los eventuales conflictos ideológicos entre una

etnia y otra, particularmente, los conflictos históricos de dominación internacional.

- La estructura conceptual, la organización y adecuación del contenido de los cursos de matemáticas, física, química y otras de las ciencias *duras* (López y Küper, 2003:15).

Es decir, que el enfoque de una educación endógena o etnoeducación debe constituirse estructuralmente más de participación de la comunidad que del Estado. Para ello, la participación comprometida de la comunidad es crucial. Además de considerar aspectos de la cultura, usos y costumbres agrícolas, artesanales, de intercambio y relaciones intra e intercomunitarias, y del territorio como fundamentos para una adecuación curricular incluyente, exento de problemas de deserción, reprobación y analfabetismo.

Respecto a lo anterior, experiencias que se desarrollan en Chiapas en la región Tzeltal de Ocosingo, Bachajón, Chilón, Yajalón, entre otros, se ubican en el marco de la etnoeducación en tanto emerge como una necesidad de las comunidades, desde donde se proyectan atisbos de desarrollo comunitario desde la escuela. Entre estos se distinguen el grupo de educadores del programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) y el grupo de educadores la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM)<sup>5</sup> pero que se caracterizan por una educación fundada en la comunidad y orientada propiamente al desarrollo comunitario, donde niños y niñas viven y conviven en un marco de armonía y de relación horizontal con la comunidad. La escuela se concibe como la casa común o la casa de todos. Son centros de integración infantil donde niños, niñas y adultos crean y recrean las actividades agrícolas, fundamentalmente, la milpa por el vínculo que el maíz tiene con la vida misma, entre otros sistemas policultivos que expresan los valores propios de los usos y costumbres que subyacen en los saberes ancestrales de los abuelos y de la vida

---

<sup>5</sup> Enfoques que serán descritos con amplitud en el cuarto capítulo

indígena, en una relación transversal del ser y estar en el mundo. La escuela se concibe como una extensión de la comunidad y segundo hogar para niños y niñas indígenas.

En síntesis, el problema de supresión de los valores culturales que el subsistema de educación indígena ha generado, Freire (1972) lo predijo cuando alertó a fines de los sesenta y principios de los setenta, que la educación nacional distaba de ser neutra y que cada modelo o estrategia educativa respondía a determinadas orientaciones políticas. Razón de más para argüir que en América Latina, la educación indígena ha estado siempre en entredicho, desde el momento en que estos países se constituyeran como repúblicas y adoptaran modelos educativos bajo los principios del liberalismo europeo clásico (caso de México desde 1833), proyectando la imagen de una entidad política con una identidad nacional uniforme y homogénea, de cara a la construcción del anhelado Estado-Nación bajo el proyecto de modernidad, y bajo principios filosóficos y lingüísticos europeizados. Además, basados en contenidos socioculturales predominantemente ibéricos, se buscó construir una cultura nacional única, una sola nación y un país unitario y uniforme y, de facto, se asumió un proyecto político que, a decir de López y Kuper (1999), bien puede calificarse de etnocidio, pues no sólo pretendió sino se concretó en eliminar las diferencias étnico-culturales que desde siempre han caracterizado a esta parte del mundo.

Siguiendo a Freire, quien en sus dos principales obras, *Educación como práctica de la libertad* (1987) y *Pedagogía del oprimido* (1972), recoge el sentimiento latinoamericano y abre los caminos para una educación popular y emancipadora. La reflexión y acción de Freire se desarrollan como oposición crítica a la educación tradicional que denomina "*bancaria* y llena de una teoría indiferente a la realidad contextual, caracterizada por ser *verbosa*, es palabrería, es *sonora*, es *asistencialista*, no comunica hace comunicados, cosas bien diferentes" (Freire, 1998:89), que manipulan y domesticar al hombre por coartar

las posibilidades de libertad. Por el contrario, necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita del agua incontaminada (Freire, 2002). Y agrega:

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza de la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados a la pura científicidad, es frívola ilusión (Freire, 2002:8).

Visto, entonces, a partir de las perspectivas teóricas de Freire, la educación debe asumir una postura crítica en el abordaje de los problemas socioculturales - políticos, económicos y ambientales- que afectan a los indígenas, en su espacio y en su tiempo. Esta posición coadyuvará a generar estructuras de resistencia, creación y recreación que desde sus posibilidades reales lo sensibilicen e impulsen hacia metas superiores de autonomía y en el logro de mejores condiciones en la calidad de vida.

En lo anterior, se distinguen dos grandes esferas generacionales, derivadas del modelo de educación bilingüe adoptado en países latinoamericanos analfabetismo y pobreza extrema. El analfabetismo es entendido como un problema de naturaleza estructural, y que puede verse como una expresión de la incapacidad de las personas y, por ello, está estrechamente vinculado con la pobreza en su dimensión extrema, ya que los índices más altos de población analfabeta se concentran en países subdesarrollados y en contextos indígenas.

La *educación* se convierte entonces en una de las claves de acceso a una mejor calidad de vida. Precisamente, esa es la postura de la educación como experiencia endocultural y en este ámbito, Paulo Freire, consideró que la nueva alfabetización, como proyecto de reivindicación de la experiencia endocultural surge en contra de las visiones tradicionalistas y mecanicistas, que se abocaron al mero depósito de palabras en la mente de los analfabetos. Por el contrario, Freire

enfaticó la relación inherente entre pensamiento, lenguaje y estructura sociocultural y se cuestionó constantemente acerca del papel de la educación como un instrumento de transformación del mundo real:

¿En qué pueden beneficiarse los campesinos o los trabajadores urbanos en lo que se refiere al rol que desempeñan en el mundo?  
¿Cómo pretender que aprehendan críticamente su situación concreta de opresión a través de un trabajo de alfabetización que amablemente los instruye para aprender frases como El ala del ave o Eva vio la uva?  
(Freire, 1972:32).

Esto es, porque un modelo educativo como tal, debe situar a los sujetos en relación transversal con su historia, en un proceso de inserción a su historia misma, a fin de que pueda comprender el presente y perfilar su futuro. La educación endocultural se sitúa en el contexto pedagógico de los sujetos en su contexto histórico, arraiga a los sujetos en las formas culturales que dan sentido al modo en que hablan, piensan y actúan, convirtiéndose en objeto de su propio análisis histórico y sujetos de su propio desarrollo.

En México la propuesta innovadora de una EIB no ha logrado cuajar como estrategia plenamente experimentada, que suplante el paradigma de la educación bilingüe o bicultural. No es extraño, dado a su naturaleza de origen como innovación del Estado, que desde la creación de la Dirección General de Educación Intercultural en el 2002, y la consecuente creación de las normales indígenas con enfoque intercultural, en la práctica, deja aún mucho que desear.

Puntualizando, si bien los pueblos indígenas de México y de los países de América Latina han sido objeto de discriminación, de nihilismo cultural, de desigualdad en la distribución del ingreso, así como de imposición de modelos educativos estandarizados que consecuentemente han generado altos índices de pobreza extrema y bajo desarrollo humano. Aunado a lo anterior, los criterios de medición utilizados para evaluar niveles de pobreza profundizan las desigualdades

entre la población indígena y la urbana, existen otras alternativas que permiten a la comunidad realizar proyectos de desarrollo desde perspectivas locales, desde la participación de los sujetos y, particularmente, desde modelos educativos centrados en la cultura, territorio e historia. Es decir, que “en América Latina los pueblos indígenas emergen social y políticamente” (Stavenhagen 2008).

## Capítulo III

### Educación Indígena y Desarrollo en la Región V Altos de Chiapas

“La visión de los pueblos indígenas se manifiesta en las formas de relacionarse.

Primero, entre los seres humanos, de manera comunitaria.

Segundo, con la Tierra, como nuestra Madre.

Tercero, con la naturaleza, pues somos parte integral de ella y no sus dueños”.

(Rigoberta Menchú Tum, Guatemala)

#### 3.1 Distribución poblacional

Según datos de la CONEVAL (2011), la población actual de Chiapas se compone aproximadamente de 4'796,580 habitantes y tiene una tasa de crecimiento del 2% anual, idéntica a la media nacional. Su población se encuentra distribuida en 119 municipios y en 20,102 localidades, de las cuales 19,864 (99.1%) son rurales y 164 (0.9%) son urbanas. Tomando en cuenta que el INEGI (2010) define como población rural menos de 2,500 habitantes.

La estructura de la población es relativamente joven: más del 40% tiene menos de 15 años y la edad media es de solo 18 años, lo que explica una tasa de Población Económicamente Activa del 54.1%. Mientras que la población indígena es de 1'209,057 (27.3%); de los cuales 772,881 (63.9) hablan español y 436,176 (42.3%) son monolingües. Su economía se basa principalmente a la actividad agropecuaria, el 49.5% de la población está dedicada al Sector Primario, específicamente, a la agricultura familiar o de autoconsumo (CONEVAL, 2010). Según datos del INEGI (2011), el 81.5% de la población indígena se concentra en tres regiones: los Altos, el Norte y la Selva.

Chiapas, de acuerdo con datos del CONEVAL (2010) e INEGI (20 es el estado con mayor población indígena. Tiene una composición multiétnica y pluricultural. De un tiempo reciente hacia a la fecha, su población empieza a incrementar, posterior a las variantes decadentes de las décadas de los 30s, 60s y

80s que su porcentaje se había estancado en 17.5%. Sin embargo, pese a las múltiples formas *nihilistas* de medir la población y usar la información, las varianzas en términos de crecimiento poblacional, continúan siendo considerables. Por ejemplo, en los estudios de población no se consideren a niños y niñas menores de cinco años. Como también lo son los criterios y métodos con que se miden los índices de aprovechamiento educativo y cuyos resultados denuncian abiertamente la incapacidad del propio sistema educativo, al reconocer que sean los contextos socioculturales de los Altos quienes, desde inicios del siglo XXI a la fecha, se ubican en altos índices de rezago educativo y social, con desventajas altamente considerables entre la población indígena y no indígena.

### **3.2. Características de las culturas tsotsil y tseltal**

La Región V Altos de Chiapas, comprende dos culturas importantes: tsotsil y tseltal. Ambas representan culturas originarias, legado histórico de la cultura Maya, que evidencian en Chiapas, la cuna de raíces milenarias, por cuanto que han forjado una personalidad propia, con carácter y comprometidos con la vitalidad de sus costumbres y orgullosos de las tradiciones de sus ancestros.

La homonimia de originarias que distingue estos pueblos milenarios, se relaciona con creatividad -creación/recreación de la vida en comunidad-; es decir, que el origen de la vida es la creación de la vida. Si lo entendemos en un sentido biológico, el origen de cada vida humana es el acto creativo fruto de una interacción amorosa, que, en el seno del claustro materno, produce el misterio y el asombro de la fecundación de un nuevo ser, único y original. Por misterioso o absurdo que parezca, en los pueblos indígenas, a diferencia de los no indígenas, la vida y el trabajo son considerados de suma importancia. La vida en tanto que cosmogónicamente se enclaustra en el Ser, como la esencia de lo humano y de la Divinidad: "La originalidad en los pueblos tseltales y tsotsiles emerge no sólo dotada de vida, si no dotada de su propia peculiaridad por la vida misma" (Chávez, 2007). La formación del ser constituye un cúmulo de relaciones inter e intrasubjetivas que se produce y reproduce colectivamente en común-unidad y en

tanto constituye un conjunto de prácticas endoculturales, es en esencia, educación.

La educación constituye la fuente reproductora y preservadora de las culturas, en sus modalidades informal, formal y, particularmente, la no-formal, dado que cultura y educación se traducen en prácticas endoculturales, ambas tienen como nicho la familia y la comunidad. Y la escuela, como institución social, en tanto debe formar al hombre de acuerdo al tipo ideal de hombre que se sobreentiende en la civilización de su sociedad; es decir, lo que éste debe ser desde el punto de vista intelectual, físico y moral se constituye un medio para reproducir, producir y preservar los usos y costumbres, procurando, en la formación de los sujetos, el desarrollo de las sociedades (Herskovits, 2004).

De ahí que la educación sea considerada un ente social, como arguye Durkheim (1991:10):

El hombre, como ser social, está conformado por su ser individual que se refiere a sus estados mentales y a su experiencia personal, y también por un sistema de ideas, sentimientos y hábitos del grupo al que pertenece, tales como ideas religiosas, creencias, prácticas morales, tradiciones, que se traducen en la forma de voluntad del sujeto, y en las nociones de las que se conforma la inteligencia. La constitución de este ser social es la finalidad de la educación, sin soslayar al hombre como individuo, pues los atributos del hombre se transmiten por vía social y se configuran históricamente por los avatares de la civilización.

En Durkheim (1991), la educación es un hecho eminentemente social e histórico, en tanto responde a la contribución de la civilización y la vida de un colectivo que las generaciones pasadas legaron a las generaciones presentes. Por ello, imposible y errónea toda intención de separar las experiencias históricas y el contexto cuando se trata de comprender la realidad de ese grupo social. Siendo

esta una realidad existente, sobre la cual sólo es posible actuar conociéndola en su naturaleza y las condiciones que de ella dependen.

A la escuela le corresponde, de tal modo, crear las conciencias de las nuevas generaciones y sustentándose en la educación sociocultural, debe asegurar y cultivar la diversidad para perpetuar la homogeneidad cultural y el desarrollo de cada comunidad. Al profesor, le corresponde el papel de guía, como un acompañante en la formación de ese ser naciente niño para conducirlo a la formación en la vida moral y social, para hacer de él un ser nuevo que responderá antes que nada, a sus necesidades individuales y sociales, a las de su familia y su comunidad. Así, la educación desenvolverá sus cualidades físicas y morales y su inteligencia para ir al encuentro de un estado de madurez, gracias al concurso de la educación sociocultural, porque “el hombre, en efecto, no es hombre más que porque vive y se cultiva en sociedad” (Durkheim, 1991:5).

### **3.2.1 Caracterización de cultura indígena tsotsil**

Los tsotsiles son uno de los grupos indígenas de Chiapas cuya lengua pertenece a la familia Maya. El término tsotsil se utiliza también para designar la lengua que hablan, y deriva de *sots'il winik* que significa *hombre murciélago*. En la actualidad, los tsotsiles siguen concentrados principalmente en el área conocida como los Altos de Chiapas, caracterizada por pequeños valles y montañas -con altitudes entre 1,000 y 2,000 metros sobre el nivel del mar- alrededor de San Cristóbal de Las Casas.

Sin embargo, también ocupan tierras más bajas hacia el noreste (hasta Simojovel) y hacia el sudeste en dirección al río Grijalva. Han adquirido importante presencia en otras regiones de Chiapas. Por ejemplo, en el municipio de Venustiano Carranza, en el Valle del Grijalva (Depresión Central), en Jiquipilas, Berriozábal, Ocozocoautla, Cintalapa (Meseta Central) y, recientemente, en la región de los Chimalapas (frontera con Oaxaca). Los grupos tsotsiles colindan al

oriente con los tseltales, al norte con los choles y al norte y poniente con los zoques.

De esta manera, los tsotsiles se han desarrollado en nichos ecológicos muy variados, desde los altos bosques de coníferas, como pino y encino, hasta regiones de clima subtropical e incluso la selva. Aún en los Altos, las marcadas diferencias de altitud dan lugar a cambios muy drásticos en los nichos ecológicos. Por ejemplo, la región norte -zona de Simojovel- se caracteriza por tener mejores tierras y de menor altitud que la parte sur, propicias para la producción de café y la ganadería extensiva. En las áreas con mayores posibilidades de explotación comercial, como la región norte, los tsotsiles se han visto obligados a enfrentar, desde la época de la conquista, los intereses de empresarios no-indígenas - españoles y mestizos-, lo que ha generado una larga tradición de organización social y de lucha en defensa de sus derechos. Un fenómeno similar ocurre en el otro extremo –sudeste- del territorio tradicional tsotsil, en el municipio de Venustiano Carranza.

### **3.2.1.1 Emigración temporal de los tzotziles**

Existe una alta movilidad en las comunidades tsotsiles, sobre todo de los hombres jóvenes, debido a que les resulta imposible mantener a sus familias sólo de la explotación de los recursos dentro de sus propios municipios, y se ven obligados a emigrar a zonas bajas, cálidas, que permiten el cultivo de maíz en poco tiempo. No obstante, la emigración en busca de ingresos es temporal y casi siempre dentro de los límites del estado de Chiapas. Aproximadamente el 75 por ciento de los emigrantes trabajan como asalariados en grandes fincas; otros van a las ciudades principales -San Cristóbal de Las Casas, Comitán, Tuxtla Gutiérrez, entre otras- en donde se dedican a labores mal pagadas o a la venta de artesanías, y unos cuantos trabajan en los ranchos como jornaleros. Algunas referencias empíricas locales señalan que desde los años cincuenta algunos tsotsiles empezaron a migrar hacia la Selva Lacandona, en donde desde entonces conviven principalmente con tseltales, choles y tojolabales.

A diferencia de otros grupos indígenas, los tsotsiles se encuentran aún muy concentrados en la región que han habitado por siglos. En el censo del año 2000 se registraron hablantes de tsotsil en sólo nueve estados fuera de Chiapas y en número muy bajo: 1,164 en Quintana Roo, 943 en Tabasco, 934 en Veracruz, 874 en Oaxaca 552 en Campeche, entre otros, de un total de 297,885 (CDI-PNUD, 2004).

Actualmente los tsotsiles se ubican en algunos municipios de Chiapas: Chamula, Chenalhó, Mitontic y Zinacantán, donde la población tzotzil es abrumadoramente mayoritaria, alcanzando de un 65 a 80 por ciento de la composición étnica. Asimismo, los tzotziles conviven con otros grupos en municipios todavía mayoritariamente indígenas: con tzeltales en Huixtán y Pantelhó, o con choles en Huitiupán, por mencionar algunos casos; o bien con otros indígenas y pobladores no indígenas en áreas y asentamientos mestizos: San Cristóbal, Teopisca, Simojovel y Venustiano Carranza, entre otros.

### **3.2.1.2 Pluralismo indígena Tzotzil**

Según datos del CDI-PNUD (2004), los grupos tsotsiles no sólo han desarrollado formas de distinción respecto de la población no indígena con la que interactúan, sino también frente a otros indígenas con los que coexisten o tienen continuo contacto. A este fenómeno contribuiría fuertemente el hecho de que muchas de las políticas estatales posrevolucionarias hacia los indígenas favorecieron el trato directo, y por separado, entre las autoridades nacionales y los representantes de cada comunidad.

### **3.2.1.3. Preservación de la identidad indígena tsotsil**

Los tsotsiles no se consideran a sí mismos parte de una unidad conformada por todos aquellos que hablan su lengua, lo que hace muy difícil definirlos en conjunto. Cada uno de ellos se define o se concibe a partir de una colectividad particular que corresponde al municipio en donde reside, considerada distinta de las de otros. Por mencionar algunos ejemplos, los habitantes del municipio de

Zinacantán se definen a sí mismos como *zinacantecos*, *chamulas* los de San Juan Chamula, *totiques* los de Venustiano Carranza. O bien se identifican y toman su gentilicio del santo patrón de su comunidad: tenemos así los *andreseros* de San Andrés Larráinzar, los *pedranos* de San Pedro Chenalhó, los *pableros* de San Pable Chalchihuitán o los *migueleros* de San Miguel Mitontic.

En el interior de los municipios tsotsiles, la identidad indígena se reproduce permanentemente desde distintas formas cosmogónicas. Desde la religión, dado que en la mayoría de las comunidades impera el catolicismo, a través de la veneración al santo patrón particular, la celebración de ciertas fiestas y rituales específicos para cada uno de ellos, el uso de su lengua distintiva u otro. Desde lo político, existe una organización que toma como base el consenso de la comunidad para decidir qué, por qué, hacia dónde y cómo deben orientarse las gestiones políticas de la comunidad. En lo económico, dado que la actividad básica de la comunidad es la agricultura, un alto porcentaje de la población comunitaria se dedica a alguna actividad agrícola, como pluricultivos, cria de ganado ovino, en especial, borregos por el aprovechamiento de la lana para el tejido de su vestimenta tradicional. Sin embargo, tal vez el elemento más vistoso mediante el cual se manifiesta la distinción entre los integrantes de los diversos municipios tsotsiles es su vestimenta tradicional: uso de distintos colores, diseños y tipos de prendas.

En la vida cotidiana las mujeres tsotsiles son las que conservan en mayor medida la ropa típica. Sólo en las fiestas y actos públicos importantes, los hombres visten también el traje de gala tradicional, como son capas y chalecos de lana negra o blanca, sandalias de suela ancha y talonera de cuero, llamadas en *tzotzil xonob*, y cierto tipo de sombreros. Los hombres de Huixtán por ejemplo, en lugar de pantalón, visten una prenda blanca muy especial, formada por varios lienzos que se atan a la cintura, que los identifica con San Miguel Arcángel, que es el santo patrono de la localidad.

Sin embargo, respecto a la preservación cultural de la vestimenta, es importante mencionar que los atuendos considerados *tradicionales* van sufriendo cambios con el tiempo y se van agregado nuevos elementos, diseños y materiales. Por ejemplo, los zinacantecos, antes parecían más sobrios en su manera de vestir, actualmente utilizan prendas bordadas en colores muy intensos. También en las tierras altas y frías, la ropa que usa la mayoría de los tsotsiles es de lana, mientras que en las más bajas lo es de algodón. Pero en particular, llama la atención el hecho de que algunos grupos tsotsiles de las tierras altas que emigraron a la Selva Lacandona y a otras zonas muy calientes, como Nuevo San Juan Chamula, el Bosque o Palenque, sigan utilizando su vestimenta de lana tradicional de uso cotidiano.

Las distintas variantes dialectales del tsotsil distinguen también a los diversos municipios. Éstas pueden agruparse en cinco grandes zonas: Chamula, caracterizada por un dialecto muy arcaico; Chenalhó, Pantelhó, Zinacantán y Huixtán, con muchos elementos producto de la coexistencia con hablantes del tzeltal. Sin embargo, para todos los tsotsiles la lengua es un componente importantísimo de su cultura (CDI-PNUD, 2004). La definen en tsotsil como *batz'í k'op / bats'il k'op*, en castellano *lengua verdadera*, y es considerada uno de los elementos fundadores de la condición humana, por lo que su uso se identifica con la vida civilizada.

Cabe señalar como importante para la preservación cultural tsotsil que los índices de bilingüismo han aumentado notoria y aceleradamente en los últimos años. Así el tsotsil continúa vivo gracias a la estrecha relación que existe entre la lengua y la identidad tsotsiles, de ahí que el número de hablantes de esta lengua vaya ascendiendo. Como es el caso que en 1970 el INI reportara un total de 95,383 hablantes de tsotsil; en 1990, unos 229,203; en 1995, 263,611, y para el año 2000, se registró 297,885, sin tomar en cuenta a los niños menores de 5 años. Si bien el aprendizaje del castellano les ha permitido defenderse frente al mundo

hostil, también ha significado para algunos individuos de este grupo indígena, poder y control sobre el resto de sus comunidades.

#### **3.2.1.4 El derecho de posesión de las tierras**

Otro importante componente de la identidad de los distintos municipios tsotsiles es la territorialidad, cuyos orígenes datan del siglo XVI, cuando las autoridades españolas otorgaron títulos de propiedad a distintas comunidades indígenas, las cuales desde aquellas épocas debieron utilizarlos para defenderse de usurpaciones y despojos. Prácticas que a lo largo del el siglo XIX, los derechos de propiedad fueron muy afectadas y más particularmente con la creación de la reforma agraria, que como producto de la Revolución, debió otorgarles el derecho de posesión. Sin embargo fue todo lo contrario, les fueron incautadas y ofertadas al mejor postor, favoreciendo con ello la aparición de terratenientes indígenas y ladinos.

Esta larga tradición de otorgar la tierra a la comunidad como tal, donde según las normas su venta o permuta debería ser realizada entre los miembros del municipio, aunque de hecho exista dentro de ella la propiedad privada, reforzó entre los indígenas la noción de que gozar legítimamente de un pedazo de tierra implica la cohesión dentro de la comunidad y la obediencia a las instituciones políticas del municipio. De acuerdo a estas prácticas en algunos municipios, como es el caso de San Juan Chamula, al menos, hasta la década de los setenta, no se permitía a ningún ladino residir o adquirir propiedades.

#### **3.2.1.5 Formas de desarrollo comunitario**

La familia es el nicho de desarrollo individual y, como tal, es la unidad de colaboración económica, de socialización e interacción comunitaria fundamental de los tsotsiles.

Regularmente se trata un tipo de organización de familias que el CDI-PNUD (2004) denomina patrilocales extensas, compuesta por una pareja, los hijos solteros y los casados con sus esposas e hijos. Los primeros habitan en la casa

de los padres y los atienden, mientras que los segundos construyen sus propias habitaciones muy cerca de la casa paterna, compartiendo la bodega para almacenar maíz, al igual que el altar ritual. En muchas comunidades tsotsiles, dos o más de estas unidades patriarcales forman una línea de descendencia o patrilineaje, que en tsotsil se denominan: *sna casa de él o de ella*. Y sus miembros viven en tierras adyacentes que van heredando de sus ancestros. Dentro de estas unidades los varones de mayor edad son quienes toman las decisiones importantes para el linaje, por lo cual podía decirse que éste goza de cierta autoridad jurídica. Sin embargo, en los últimos años esta estructura familiar tradicional ha sufrido grandes modificaciones, debido a la movilidad social para la pervivencia agrícola, por lo que es el Comité Gestor quienes actualmente se encargan de decidir, con el respaldo de la comunidad lo más conveniente para la vida y desarrollo de la propia comunidad.

Otra de las formas importantes de desarrollo comunitario consiste en preservar las prácticas originarias agrícolas ligadas a rituales de acción de gracias donde la participación de los miembros de la comunidad (adultos y niños) es preponderante, y se desarrolla en una clima de común-unidad, donde el sentimiento de cohesión deriva del sentido de ser, sentir y estar, producto de la formación que los sujetos han adquirido en el seno familiar y que se transforma en interacción permanente en las prácticas endoculturales religiosas, políticas y económicas, construyéndose con ello, los hombres de bien que la comunidad necesita para hacer frente a la adversidad, camino al futuro en colectividad.

### **3.2.1.6 Formas de gobierno comunitario**

Como se ha mencionado anteriormente, el sistema de cargos o jerarquía cívico-religiosa ha constituido por muchos años la base de la estructura social del municipio indígena y el medio por el cual las distintas unidades domésticas o familias se incorporan a la comunidad. Ha sido a la vez un mecanismo para protegerse de los extraños, mantener el orden público y organizar la toma de decisiones que afectan la vida de toda la comunidad.

Es así como actualmente, la forma de gobierno consiste en el nombramiento comunitario de un Comité de Gestoría que, a diferencia de las formas no indígenas de nombrar un Comisariado ejidal, un Agente y un Juez Municipal, se encarga de vigilar, ordenar y promover las actividades correspondientes al funcionamiento y organización de la comunidad, incluyendo lo educativo.

Finalmente, según el censo más reciente del INEGI (2011) reporta un total de 226,681 habitantes tsotsiles, de los cuales el 50% son bilingües y el otro 50% son monolingües. Además representan el 33.5% de la población de lengua indígena en el estado, abarcando los municipios de Bochil, Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, El Bosque, Ixtapa, Jitotol, Larráinzar, Mitontic, Pantelhó, Pueblo Nuevo Solistahuacán, San Lucas, Simojovel, Soyaló, Venustiano Carranza y Zinacantán. También se registran comunidades tsotsiles en Huitiupán y San Cristóbal de Las Casas.

### **3.2.2. Caracterización de la cultura tseltal**

Según datos del CDI-PNUD (2004), los pueblos tseltales como pueblos indígenas, pertenecen a la gran familia Maya, grupo que se desprende de una rama que emigra de los Altos Cuchumatanes, Guatemala, a los Altos de Chiapas, y que se asientan en los Altos de Chiapas entre 500 y 750 a.C. Y es a partir del año 1200 d.C. cuando se conoce la diferenciación de lengua y región como parte del patrón de asentamiento variado entre tsotsiles y tseltales.

Los tseltales se definen a sí mismos como *batzil k'op*, en castellano *los de la palabra originaria*. Este concepto evoca una memoria de origen del hombre maya cuya herencia oral se recrea como costumbres y prácticas de sabor. Como metáfora se relaciona además con la palabra primigenia de sus primeros padres creadores.

Entre los pueblos tseltales existe la cultura de transmisión oral donde el mito forma parte del tejido de la memoria comunitaria y se conserva en imágenes clave que garantizan su permanencia. Una de éstas aparece en la idea de hombres originarios que hace referencia al origen de tseltales, tsotsiles, choles y tojolabales: los mayas. Según se ve, en el mito y sus imágenes se incorporan signos de un modelo o paradigma orientador. El mito forma parte de la trama de sentido y aparece como recurso ético de identidad, no sólo del relato, como se verá, sino en un horizonte imaginario, visual de inteligibilidad y carácter legitimador.

Los relatos del mito de origen del mundo, de los primeros padres-madres y del maíz, son fundadores y, según las imágenes, su manifestación imaginaria se urde en un sistema en clave de la memoria oral, de símbolos que son soporte de la identidad. Según el mito tseltal de Tenejapa, los primeros hombres eran *swa winik* y fueron creados con un cuerpo sin manos y un solo pie. Ellos poblaron el mundo, los dioses vieron que no les servían porque no les rezaban, ni podían reproducir familia. Tampoco sabían hacer la milpa.

Entre las principales características que predominan en las culturas tsotsil y tseltal es su ubicación geográfica, sus climas y vegetaciones, que como en todos los pueblos indígenas mayas, la manera de ser de los tseltales ha sido determinada por el lugar histórico y que en este caso configuró sus formas de resistencia y sobrevivencia. El clima y el paisaje influyen además en el carácter de la gente de la montaña, de modales desconfiados, mientras que los de la selva son más comunicativos.

La vegetación varía según el clima y la altitud. En la parte fría predominan bosques de coníferas, robles y una muy rica vegetación y flora con diversos poderes curativos. La gente de las comunidades tiene un dominio amplio de su entorno -de su hábitat- que enriquece durante el desplazamiento entre veredas; y que constituyen el universo y cosmos de la cultura tseltal.

Los conocimientos tradicionales sobre herbolaria que poseen los pueblos tseltales les ha permitido desarrollar una medicina naturista muy diversa que actualmente cuenta con apoyos de diferentes organizaciones no gubernamentales para procesarla. La dieta se ve también favorecida por ese conocimiento tradicional ya que, además del maíz y el frijol, existen diversas verduras silvestres que crecen como maleza alrededor de la milpa. Entre las plantas silvestres que se consumen a diario está el *majtaz*, o mostaza y otras plantas de montaña como *sakilvok* y *kulicj pimil*.

Los tseltales, como todos los pueblos mayas, no sólo poseen un mito sobre el origen de la planta, sino que existe un variado acervo de historias de enseñanza, que van formando a niños y niñas en el respeto y cuidado del maíz. En la vida cotidiana son muchas las concepciones y valores del hombre tseltal que giran en torno al maíz. La vida humana se concibe gracias a él y la tarea en la milpa es fuente de prestigio social: a'tel, la noción de trabajo viene de la milpa y se refiere a las actividades vinculadas al cultivo del maíz. El hombre que sabe trabajar es aquel que cosecha mucho maíz.

La memoria mítica tseltal reconoce en su entorno un mundo paralelo habitado por diversos seres no siempre visibles por su calidad orográfica. El paisaje de quebradas y montañas se comparte con diversas entidades. Se sabe, por ejemplo, que en el monte o en los caminos que ellos recorren para trasladarse de un pueblo a otro viven los espíritus, dualidades que corresponden al nahual o espíritu animal de los tseltales.

### **3.2.2.1 Autoconstrucción de la identidad indígena tseltal**

Según los tseltales se adquieren los primeros signos de identidad y se trae memoria arcaica, desde antes de nacer, desde el instante en que su espíritu o *ch'ulel* ingresa al cuerpo del feto, en el vientre de la madre.

Y su entidad animica perfilará la manera de ser del sujeto, su carácter y determinará su futura historia personal. La acción de incorporar recorre sus dos principales centros de memoria e identidad: su espíritu o alma (ch'ulel) y su corazón (*yotan*). Si el recién nacido *viene* dotado, poseerá además del ch'ulel, la manifestación de poder, sabiduría o dones, de los espíritus o lab. Éstos pueden ser desde los más poderosos -tigre, serpiente- hasta diferentes animales pequeños, incluso insectos. Se dice que una persona sabia tiene el don de curar, visualizar y sentir -pulsar-, así como de rezar y dar consejos. O de transmitir enseñanzas orales, de interpretar sueños, de sanar o dañar el cuerpo y alma.

El tiempo de creación del hombre maya, de acuerdo con el Pop Wuj (Chávez, 2007:74), referente al mito maya-quiché, se reconoce en la voz de los dioses: "La hora para la siembra y el amanecer se está acercando... tenemos que hacer al que nos sustentará y nutrirá. ¿De qué otra forma podremos ser invocados y recordados sobre la faz de la tierra?" En la memoria mítica permanece el sentido ético que constituye al hombre fiel a sus orígenes cuya imagen surge de la palabra creadora (*verdadera*), y se manifiesta en un ser *de reconocimiento*, de ofrenda, que comparte sus frutos con las divinidades y la madre tierra.

El proceso de formación de la identidad de los pueblos indígenas tseltales y tsotsiles de Chiapas se articula en torno a la imagen de *nosotros* cercanos a *nuestros hermanos* -tsotsiles y otros-, y a la de *nosotros* y *los otros*, o ajenos: ladinos, mestizos, kaxlanes. Pero esa oposición es más histórica y diferenciadora en relación a *ustedes los kaxlanes*, que la oposición entre nosotros y los otros, que se objetiva en enclaves concretos y define colectivos diversos, como la nación, los partidos políticos se manifiestan como identidades culturales creadas, construidas en el curso de la historia. Una de las peculiaridades históricas y culturales de la identidad étnica es que sin los *otros* no hay necesidad de definirnos a nosotros mismos como colectivo.

Se observa que el sentido de identidad étnica en los tseltales, así como en todos los demás pueblos mayas de Chiapas, se manifiesta y reconoce tanto por el uso de la lengua materna como en la atribución a un territorio de origen y se expresa de manera visible, especialmente en las mujeres, por la vestimenta que ellas mismas tejen en telar de cintura y bordan de acuerdo con una memoria antigua.

Esto significa que en cada municipio existe una versión de memoria tejida en tramas y simbolizada en signos cosmogónicos. La identidad étnica se reconoce en las formas tradicionales de organización y de auto-reconocimiento en torno al lugar de su linaje y nacimiento, por referencia a un territorio al uso de la lengua tipificada en formas dialectales, según el municipio -el tseltal de Tenejapa es diferente al de Oxchuc o el de Amatenango del Valle-. La costumbre y la memoria son eminentemente orales. De esa manera la fuerza de los hechos *acuñados* forja la idea de sí, de ser, sentir y estar indisolublemente ligado a esas costumbres ancestrales, son mantenidas a través de procesos de comunicación e intercambio; producen un sentimiento solidario, una conciencia de unidad que liga a quienes la experimentan de tal manera que este vínculo supera cualquier otra diferencia y dejan fuera a quienes no forman parte.

Entre los referentes étnicos de identidad, desde la colonia hasta la fecha, cada comunidad agrega a su distinción una indumentaria propia, un santo patrón local principal y una especialidad económica dentro del conjunto, siendo la milpa y la plantación de café las actividades agrícolas más comunes. Las comunidades se dividen en parajes o secciones reconocidas por su linaje. Cada persona posee tres nombres: el primero es el nombre de pila ladino, el segundo es un apellido de origen hispano y el tercero es un apellido de origen indígena, generalmente tomado de una planta, animal o un fenómeno natural.

En la cultura tseltal las generaciones mayores son tratadas con respeto y les llaman *b'ankilal* o hermano mayor, en tanto que las posteriores son llamadas

*its'inal* o hermano menor y el más chico del mayor es el *kox*. Generalmente, el grupo doméstico corresponde a una familia extensa compuesta por una pareja y sus hijos solteros o casados, con sus respectivas esposas e hijos. Por lo regular, el hombre de más edad controla al grupo, detenta las tierras y organiza las actividades agrícolas.

### 3.2.2.2 Cosmovisión y sentido de pertenencia cultural

La cosmovisión tseltal, según Campbell (1984), puede equipararse en muchos sentidos a la gramática, obra de todos y de nadie, producto de la razón pero no de la conciencia, coherente y con un núcleo unitario que aumenta su radio a medida que se restringe. La base de la cosmovisión es producto de las relaciones prácticas y cotidianas; se va construyendo a partir de determinada percepción del mundo, condicionada por una tradición que guía el actuar humano en la sociedad y en la naturaleza. El mundo tseltal se presenta bastante similar al de sus demás hermanos mayas. Está constituido por un cosmos, la madre tierra y el inframundo. El equilibrio y la armonía entre esos tres espacios es recompensado por las divinidades protectoras del universo: el Sol, la Luna y las Montañas. Los guardianes de la madre tierra y las fuerzas naturales se encargan de preservar ese orden manteniendo en equilibrio la vida humana con la naturaleza.

Los *tatik-metik* o "madres-padres" son antepasados divinizados que viven en los lugares sagrados, otorgan el sustento y recompensan o castigan. Los *tatikmetik* son "el pareado de las fuerzas del cosmos, seres que vivieron en la tierra en las vísperas de la creación, como lo hicieron el Sol y la Luna", divinidades que están en la cosmovisión de todos los pueblos de los Altos, en tsotsiles y tseltales. De acuerdo con el mito, éstos se quedaron en el mundo para proteger a la humanidad encomendada. Para los actuales pueblos de los Altos sus divinidades mayores habitan en las montañas sagradas y las cuevas. "Nuestro protector ancestral es un *anh'el waxamen*. En la antigüedad ellos fueron

arquitectos, carpinteros, canteros, peones; viven en la fachada de la iglesia de San Juan”, dice un principal, anciano de San Juan Chamula.

### 3.2.2.3 Formas de autogobierno

Las formas de representación de la autoridad en la costumbre tradicional se reconocen en el sistema de cargos: un sistema político y otro religioso. El ayuntamiento regional consta de puestos políticos distribuidos en cinco niveles: alcaldes, síndicos, regidores, encabezados por un presidente municipal. El municipio administra las contribuciones, los impuestos, las prestaciones y el trabajo colectivo de la comunidad. Quien acepta un cargo deja su paraje y su milpa durante un año para residir temporalmente en la cabecera municipal. Esto significará el endeudamiento para subsistir durante ese tiempo y para sufragar los gastos que le representa el cargo encomendado. Los cargos religiosos los ocupan mayordomos y alféreces y su número depende del número de santos patronos de la comunidad. Los *paseros* son los que ya cumplieron un año de cargo. Y forman el cuerpo de principales, que hicieron servicio a la comunidad en cargos de la jerarquía político-religiosa. Su entrega -tradicionalmente sin remuneración- les hizo ganar el reconocimiento de la gente.

Tradicionalmente la autoridad se adquiere con la vejez, sin embargo en los últimos años se ha modificado profundamente el papel de los ancianos y su autoridad en las zonas urbanas, relegándose más a prácticas comunitarias donde la autoridad político-religiosa se compone de los principales. Si bien el ayuntamiento constitucional es la única organización administrativa reconocida por el Estado, al interior de las comunidades no. Para ellas las autoridades son personas nombradas que hablen, lean y escriban en español.

Para los tseltales existen dos conceptos fundamentales que definen su sentido de vida y convivencia: el respeto y el trabajo. El respeto es entendido como el orden o la disciplina que cohesiona a los miembros como parte de la comunidad; el trabajo gira preponderantemente alrededor de la Milpa. La milpa es

metáfora de siembra y cosecha de la memoria de saberes, asombrosamente semejante a la del *Popol Vuh*. La actividad conlleva un saber: cultivar. Éstas son nociones que además sostienen el concepto tseltal de *a'tel*, "trabajo" que implica un saber hacer ancestral -cultivar, sembrar, cosechar-, actividad que da una connotación de sentido étnico a la tarea. Incluso para acceder a algún cargo dentro de la jerarquía tradicional, la persona debe demostrar su valía por la cosecha del maíz que le permitirá alimentar a las autoridades, a sus ayudantes y a su familia durante el año que ocupe cargo.

La metáfora de la tierra como lugar de origen y permanencia está en la memoria en un sentido tan profundo e histórico como la identidad misma; la tierra es el lugar de arraigo, de principio y fin, en ella se construye, se puede crear.

Respeto es *ich'el ta muk'* o "vivir sin hacer daño a otro", cuya noción define un saber vivir sin dañar, manteniendo el equilibrio de la vida. Se respeta a la madre tierra, a la naturaleza en su conjunto tanto como a sus vecinos. Y *a'tel* "trabajo" define la tarea constitutiva de la persona que cultiva. Se trabaja para vivir en un sentido estricto, el concepto carga una memoria mítico-ancestral, sagrada de la actividad para alimentar a los suyos y a las divinidades que esperan ver manifestado el *agradecimiento* en ofrendas.

Para los habitantes de San Juan Chamula esta tarea modela su manera de ser -sentido ético de la vida- que a su vez registra sus principales entidades de memoria, el corazón y el espíritu. La experiencia constituye a su vez un sentido ético profundo de vida en armonía con la naturaleza, con el cosmos, la tierra, su historia, su territorio y su energía. Esta humanidad se considera parte de ese mundo que acontece en avenencia con todos los elementos naturales, y en medio de lo sagrado se autoperciben como gente verdadera.

El sentido ontológico de *verdadero* es la resultante del ser *como lo que es*, no como ente, ello no significa estar en oposición de quienes creen ser

verdaderos, dado que la experiencia cosmogónica que define el mundo indígena es resultado de un particular estado de conciencia en común-unidad que los hace perceptivos a signos y significados de diverso origen, humano, natural, sobrenatural –brujería- y de lo sagrado.

Es importante entender cómo los actos de cada individuo miembro de un colectivo o pueblo originario repercuten en sus relaciones con el entorno, la madre tierra, el cultivo, y se registran en su *ch'ulel*. Por ejemplo, cuando un *tseital* rompe con el orden establecido, señalan que los *tatik-metik* lo castigan con daño a su *ch'ulel*. Y en tal caso recurre a la ayuda del curandero o rezador para sanar. El *ch'ulel* de cada individuo está bajo el cuidado de los *tatilme'iltatil*. A estas deidades se asocian una serie de símbolos sagrados. La cruz, por ejemplo, constituye un signo casi común en estas culturas, reconocen que representa la puerta que comunica con las divinidades. Ellos entienden que deben generalmente resguardar las entradas, como las cuevas o los ojos de agua. Sitios que adquieren significados atribuidos a la vida en comunidad, para acción de gracias o bien como de fortaleza de los lazos familiares.

De los mitos *tseitales* -o de otras culturas mayas- surgen conceptos, enseñanzas que dan sentido a la memoria de su pueblo en tanto forman parte de su cosmovisión y filosofía actuales. Quien tiene oportunidad observar dará cuenta que, a pesar de la pobreza y las injustas condiciones de vida en las comunidades de los pueblos indígenas en Chiapas, estos pueblos *tseitales* conservan la dignidad que les permite saberse herederos de una sabiduría milenaria, cuyo patrimonio se preserva mediante prácticas de la costumbre, en ritos de la tradición o *dones* que reciben algunos privilegiados de sus antepasados o de las divinidades. Al acercarnos a sus pueblos podremos descubrir que la práctica de los saberes de la memoria les constituye en *común-unidad* mediante una amplia gama de estilos o manera de ser que les revela como *gente de costumbre*.

La región cuenta con tres tipos de ecosistemas, incluyendo montañas y valles en la zona de los Altos, a más de 1200 metros de altura, y en la zona donde emigraron en busca de tierras, a 600 metros de altura. En las laderas septentrionales del macizo central se ubican los poblados de la zona norte, Huitiupán, Simojovel y Chilón, éstos se organizan en municipios tseltales y tsotsiles, guardan poco contacto entre sí y cultivan café, por el tipo de clima templado de altura.

El tradicional territorio tseltal en los Altos limita al este con municipios tsotsiles, al noroeste con los choles y al sureste con los tojolabales. Los pueblos están ubicados en tres grandes puntos regionales de Chiapas. Una parte se concentra en la zona norte -Yajalón, Sitalá, Bachajón y Ocosingo- y otra comprende la zona de los Altos, región montañosa que comparten con los tsotsiles. Los demás pueblos tseltales se ubican en la zona selva, donde una importante mayoría son zapatistas.

Datos recientes del INEGI (2010) revelan que los tseltales son el grupo indígena más numeroso pues representan el 37.9% de la población indígena. Y se sitúan en los municipios de Altamirano, Amatenango del Valle, Chanal, Chilón, Huixtán, Las Rosas, Ocosingo, Oxchuc, San Juan Cancuc, Sitalá, Tenejapa y Yajalón, Huitiupán, San Cristóbal de Las Casas, Teopisca, Simojovel y Venustiano Carranza. En conjunto suman más de 10,000 km<sup>2</sup> de territorio tseltal (INEGI 2011).

### **3.3. Educación indígena, desarrollo y/o subdesarrollo tseltal y tsotsil**

La memoria oral se basa en el mito por su función configuradora de valores en signos recurrentes de la identidad que se transmiten en imágenes o signos de relato.

Las lenguas tsotsil y tseltal, estrechamente emparentadas, pertenecen a la familia lingüística maya y forman un subgrupo. Hasta la fecha constituyen una sola área lingüística, ya que sus hablantes ocupan la misma región geográfica, aunque

cada municipio o pueblo habla una variante diferente. Estos pueblos representan la mayoría lingüística y conservan un estrecho vínculo con las lenguas del grupo cholano -chol, chontal de Tabasco y chortí-, y con las del grupo chujano -tojolabal y chuj-. Cada municipio habla una variante diferente del tseltal y tal vez ésta sea una de las razones por las que se ha detenido el proceso de estandarización de la ortografía y la gramática de la lengua escrita.

Principalmente cabe anotar que entre las dos culturas tsotsil y tseltal conforman el 71.4% de la población indígena de Chiapas. Debido a la población alta que éstas representan puede considerarse al resto como grupos culturales minoritarios, toda vez que el CDI-PNUD (2004) reconoce nueve grupos indígenas vigentes en la entidad que componen únicamente un 28.6% del total.

Por tanto, un primer problema que enfrenta la educación indígena o intercultural bilingüe con las culturas tsotsil y tseltal de Chiapas, radica en que la agricultura representa en un alto porcentaje la principal actividad económica básica; aunque las limitantes de acceso a la posesión de tierras y de recursos para el desarrollo de la agricultura han obligado a los indígenas a emigrar en busca de trabajo temporal o de nuevas tierras. Como ya se señaló anteriormente, los cultivos principales en las zonas altas son el maíz, el frijol y algunas hortalizas; mientras que en la parte templada y cálida es el café el principal producto agrícola. La ganadería se restringe a la cría de ganado ovino para el aprovechamiento de la lana para la fabricación de la vestimenta tradicional, que las mujeres lucen a diario, y los hombres, sólo en las festividades tradicionales de la comunidad.

Otro problema latente para la educación indígena radica en que en ambas culturas -tseltal y tsotsil- la población monolingüe oscila alrededor de un 45 y un 50%, principalmente en la tseltal que es mayoritaria. Al respecto, un maestro de educación bilingüe tsotsil, considera que la dificultad de enseñar la lengua materna se debe no sólo a la ausencia de un método pedagógico sino también a la inexistencia de estudios etnolingüísticos que lo sustenten. Esto le lleva a

reflexionar: "Somos analfabetas en nuestra propia lengua", en tanto que la enseñanza se imparte sin un texto de gramática ni diccionarios. Esto impide una enseñanza con equidad que fomente la conservación y enriquecimiento de la cultura a través de la lengua y su escritura.

Desde la década de los noventa con la con los Acuerdos de Modernización a la Educación Básica en 1993 y, más recientemente, las reformas de 2009 y 2011, las poblaciones indígenas viven la mayor expansión y modernización de la educación indígena, con el enorme problema que estas políticas curriculares han ignorado: la cultura, historia y pedagogía comunitaria indígena, de manera que lo que se conoce como educación bilingüe intercultural sigue siendo una paradoja histórica.

La UNICEF (2009) reconoce que junto a la creación del sistema educativo nacional, se instituyeron las propuestas asimilacionistas de una educación pensada por mestizos para los pueblos indígenas, incidiendo a lo largo y ancho del campo educativo, con efectos de recursividad y de exclusión social que con el tiempo se tradujeron en altos niveles de pobreza económica, cultural y social que se manifiestan en niveles de desventajas considerables en comparación con los no-indígenas.

¿Cómo se manifiesta la pobreza extrema en estas culturas tsotsil y tseltal? Al respecto, INEGI (2010) señala que el ingreso per cápita de los pueblos tsotsiles y tseltales indígenas representa sólo un 32% del ingreso de los no indígenas en el estado. De acuerdo con los datos del 2010 se identificaron 304,018 indígenas empleados en el estado y 122,345 ó sea el 42% no registran ingresos. Otro porcentaje de la población indígena 43% -aproximadamente- ó sea 127,682 sobreviven por debajo de un salario mínimo mensual. Sólo el 9,9% de la población indígena chiapaneca gana de uno a dos salarios mínimos mensuales.

Si el *desarrollo sustentable*, propiamente dicho por el Banco Mundial, en la realidad es dependiente al desarrollo de capacidades, como el potencial intelectual necesario para instrumentación de alternativas para la satisfacción de las necesidades básicas, significa que los problemas de rezago educativo traducido en altos índices de analfabetismo y pobreza extrema son consecuencia de un sistema educativo importado centrado en un enfoque anglosajón, que fue probado para extinguir las culturas estadounidense y adoptado en la década de los 70 para invisibilizar y extinguir a los pueblos indígenas por poseer una naturaleza propia y representar una alternativa social distinta, con sus propias formas de gobernarse y desarrollarse, distintas a las que se quieren imponer desde el poder. Interés que se refleja en altos índices de rezago educativo, pobreza extrema y exclusión social.

### **3.4 Tasa de Analfabetismo indígena**

El informe del INEGI (2005), señaló que el porcentaje de analfabetismo en contextos indígenas en Chiapas fue de 17.0%. Según este censo, Chiapas tiene el nivel más alto en el país en cuanto a analfabetismo, el 9,6% de la población general chiapaneca de 8 a 14 años no sabe leer ni escribir, lo que representa a nivel nacional el 3,3%). Mientras que el 21,4 % de la población general chiapaneca de 15 años o más no sabe leer ni escribir; y el 39,2% de la población indígena que tiene 15 años o más es analfabeta; así como el 27,9% de los varones de la población indígena son analfabetas y el 50,1% de todas las mujeres.

Datos más recientes del CONEVAL (2011) muestran que Chiapas se ubica en un porcentaje de analfabetismo del 17.9% en rezago educativo a nivel nacional. ¿Cómo se explica que el porcentaje de analfabetismo en los contextos indígenas se incremente cuando la educación escolar se expande a espacios más remotos de la entidad? La respuesta es simple y concreta: el problema se anida en un sistema basado en una *educación impuesta* a los pueblos indígenas, que no corresponde con la cultura, historia y territorio propios de los pueblos, y a un modelo homogéneo de la escuela para aplicar los contenidos curriculares y

didácticamente impropios con las características particulares de niños y niñas indígenas. Por ejemplo, con respecto a tasas de analfabetismo, que impacta más en las mujeres indígenas residentes de zonas rurales en relación con los varones, lo que significa que aproximadamente el 84.9 por ciento de mujeres no están alfabetizadas con respecto a un 65.1 de hombres en la misma condición. El porcentaje de mujeres analfabetas disminuye en función del rango de edad de 15 a 29 años, el 19.9 corresponde a mujeres que no saben leer y escribir con respecto a 11.8% de hombres (INEGI, 2005).

El censo del INEGI (2011), señala que el porcentaje de analfabetismo indígena en Chiapas, es de 17.8%, esto es, 10.9% por arriba de la media nacional. Mientras que el informe de la CONEVAL (2007) y (2011), identifica 18 municipios en nivel muy alto de pobreza extrema. En el 2010, datos de la Comisión para el Desarrollo Indígena (CDI/CEPAL, 2010), señalaban que dos de las tres de las regiones identificadas a nivel nacional con bajo índice de desarrollo humano y que constituyen los 50 municipios más pobres del país, se encuentran en los Altos de Chiapas de los tsotsil y tseltal, entre los cuales se ubican Aldama, Chanal, Chalchihuitán, Chenalhó, Chilón, Huitiupán, Huixtán, Larráinzar, Ocoatepec, Oxchuc, Pantelhó, Sabanilla, San Juan Cancún, San Andrés Duraznal, Santiago del Pinar, Tenejapa, Tila, Tumbalá y Zinacantán.

Al respecto, llama la atención que la descripción sobre estos municipios se considere un factor determinante, su localización geográfica y sus características orográficas y socioculturales. Al respecto se señala:

[...] todos estos municipios se localizan en zonas montañosas y están marcados por su aislamiento, dispersión de su población e incomunicación; en ellos coinciden el monolingüismo, el analfabetismo, la escasez de infraestructura social y productiva, la precariedad de los servicios, la alta conflictividad agraria y política y la creciente migración por carencias de oportunidades que inhiben las posibilidades de desarrollo local. Cada municipio, sin embargo, cuenta con

características propias, por lo que deberán considerarse sus especificidades socioculturales para desplegar la acción pública emergente (CDI/CEPAL, 2005:6).

Un aspecto particularmente relevante que se recupera en este informe es la elevada proporción de monolingüismo en 50 municipios, ya que concentran más de la quinta parte del total de monolingües del país. La mitad de los hablantes de lenguas indígenas mayores de cinco años no hablan español, mientras que a nivel nacional los monolingües representan casi 17 por ciento.

Destacan, sobre todo, los municipios ubicados en las regiones Selva Lacandona, Altos de Chiapas y Montaña de Guerrero, donde las proporciones de monolingües son de 71.9, 60.6 y 53.8 por ciento (CDI/CEPAL, 2010:6), respectivamente. Sin embargo se plantea como un obstáculo para el desarrollo de la educación nacional y por ende porque frena el tan esperado desarrollo social que ponga al margen la respuesta a los altos índices de analfabetismo y la pobreza multidimensional en que se ubican.

Sin duda alguna, queda al descubierto que el gran rasgo común y que caracteriza los municipios con menor índice de desarrollo humano de México es fundamentalmente su condición indígena. Aunque la problemática más apremiante en ellos es la ausencia y el olvido institucional de una estructura productiva ad hoc a esas estructuras geográficas y orográficas de los territorios en que están establecidos, pero particularmente, a su condición indígena, que garantice fuentes de ingreso estables para la población, así como, la satisfacción de sus necesidades básicas.

Datos del Informe sobre Desarrollo Indígena del PNUD (2005), indican que el problema de rezago educativo, analfabetismo y la consecuente pobreza indígena radica en la ineficacia del sistema educativo nacional, en lo que en la cobertura, eficiencia y eficacia educativa se refiere, tomando en cuenta el

silogismo que a mayor escolaridad menor riesgo de caer en la pobreza extrema. Sin embargo, no sólo no se está respondiendo al desarrollo y preservación de las culturas, sino este sistema educativo homogéneo es el responsable de que hoy, los diecinueve municipios que conforman las dos culturas, aún predominantes en población indígena de Chiapas, tsotsil y tseltal, se ubiquen en primer lugar en rezago educativo, analfabetismo y pobreza extrema (CONEVAL, 2007).

La pobreza extrema tiene sus raíces en un sistema educativo automatizado y/o ajeno a las necesidades y características reales de la población beneficiaria. Al respecto López (1997), describe algunos problemas de la educación en los pueblos indígenas:

- La falta de adaptación de la educación actual al contexto socio económico y cultural de las comunidades indígenas.
- Falta de claridad sobre el perfil de salida del educando.
- Existe una sub-valoración de parte de los padres de familia sobre la importancia que tiene la educación.
- La falta de mística y compromiso en el ámbito docente.
- La ausencia de políticas claras en materia de educación indígena.
- La carencia de programas contextualizados y programas basados en el sistema de enseñanza oral indígena.
- La carencia de material didáctico y técnicas de aprendizajes innovadores.
- La carencia de actualización académica para los docentes en la práctica.
- La carencia de criterios para la selección de docentes en territorios indígenas por la intromisión política.
- La falta de voluntad para aplicar los convenios internacionales y leyes específicos para el campo de la educación.
- Limitaciones para acceder a la educación superior y técnica profesional.
- Deficiente y limitados medios para incorporar a la actividad docente medios tecnológicos de informática innovadores y bibliotecas de consulta.

- Falta de criterios de evaluación y de seguimiento diversificados para reforzar y validar los procesos de aprendizajes en los territorios indígenas (López, 1997:8).

Los dos primeros aspectos definen el enfoque filosófico que requiere la propuesta educativa del Estado que responda teórica, metodológica y ontológicamente a las necesidades de una educación que impulse el desarrollo de los pueblos indígenas; siendo este un modelo importado no permite distinguir ni caracterizar a los sujetos, en su cultura, su contexto y su historia.

Un segundo factor que obstaculiza dicho proceso radica en una implícita actitud nihilista de los fines y propósitos de uso de la educación, por lo que en la práctica este modelo no prioriza la formación de los docentes, lo que redundaría en la exclusión de niños y niñas indígenas que al no tener posibilidades de interactuar con dicho modelo son relegados a engrosar los índices de reprobación, deserción o exclusión del sistema; mientras que una re-definición de tales fines y propósitos educativos coadyuvaría a una verdadera formación para la vida así como la conservación y desarrollo de las culturas.

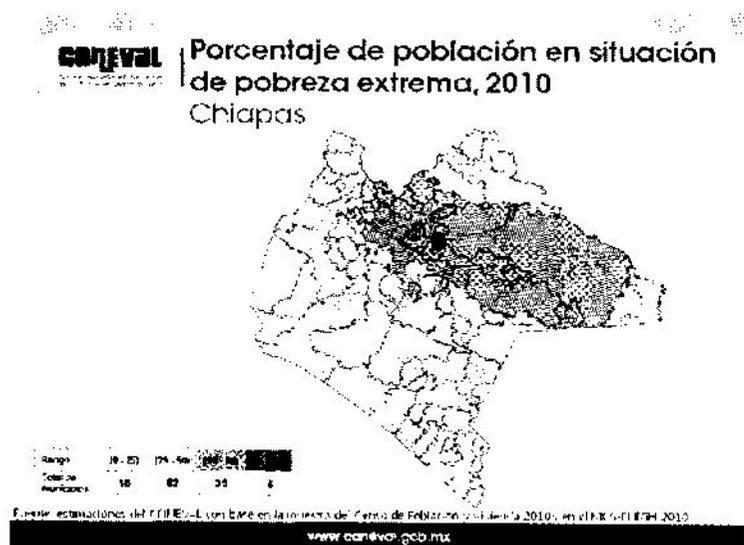
Interpretar los índices de pobreza de los pueblos indígenas obliga a distinguir los cursos del discurso explícito e implícito del sistema educativo mexicano (Dussel, 2011), que permita comprender los criterios e intereses que lo atraviesan, criterios que se constituyen en postulados filosóficos que impactan determinando los modos de vida cotidiana, de pensar, sentir y actuar de los sujetos en dirección de su propio desarrollo o en detrimento del mismo.

En la tabla 1 se muestran datos de la Comisión Nacional de Evaluación que permiten analizar el total de habitantes indígenas en Chiapas que se ubican en pobreza extrema en nivel alto y muy alto (CONEVAL, 2008).

Tabla 1

Niveles de pobreza extrema indígena en Chiapas (CONEVAL, 2008)

Descripción	total	%
Población en situación de nivel Alto	700,000	16.2%
Población en situación de nivel Muy Alto	1'600,000	35%



En lo anterior, es posible interpretar que la pobreza, aunque multidimensional, entendida como pobreza patrimonial y alimentaria es fundamentalmente pobreza de capacidades (CONEVAL, 2008). Para Dussel (2011) no es otra cosa que la ausencia del pensamiento propio que no permite la ruptura con la cotidianeidad y la constitución del sujeto individuo-colectivizado; esto es, el *yo-soy-un mundo*, el mundo de mi familia, de mi comunidad. Como un pensamiento que conlleva al reconocimiento del (mi) frente al (nos). Por el contrario, es un pensamiento que sólo permite ver una realidad que ya le es familiar, que no requiere re-pensarla y re-conceptualizarla y, contrastarla con la realidad de nuestros ancestros, nuestra historia y en nuestro territorio, es decir, con nuestros orígenes. Y como consecuencia, esta realidad ya preestablecida se presenta destigada de los usos y costumbres, de la cultura propia, y luego entonces el campo como forma principal de vida deja de representar como la

Madre Tierra que provee el alimento y la vida individual, familiar y comunitaria. Esto, sin soslayar que es consecuencia de la conflagración de un modelo educativo que se interpone grotescamente entre la vida misma de los pueblos indígenas y sus formas de producción comunitaria, cosmogónicas y ancestrales.

La tabla 2 muestra la evolución de la pobreza multidimensional en poblaciones indígenas en Chiapas, del 2000 al 2005.

**Tabla 2**  
**Evolución de la pobreza 2000 al 2008**

Descripción	total 2000	%	total 2008	%
Pobreza de patrimonio	3'089,379	79.1%	3'248,450	75.7%
Pobreza de capacidades	2'411,400	61.5%	2'399,233	55.9%
Pobreza alimentaria	2'089,375	53.3%	2'017,517	47%

Fuente: CONEVAL 2008

De acuerdo con este cuadro sinóptico es posible hacer dos connotaciones importantes: *primero* que los índices de pobreza multidimensional según el informe de la CONEVAL (2011) se concentra fundamentalmente en los municipios ubicados en la zona Norte y los Altos, específicamente, los municipios que constituyen las culturas tseltal y tsotsil.

*Segundo*, que la metodología de medición utilizada no distingue los pueblos indígenas de los no indígenas, por cuanto que la cultura representa, determinadamente, modos de vida particulares para los pueblos socioculturales, como de pensar, sentir y vivir el mundo propio, que no deben necesariamente conceptualizarse igual que el mundo no indígena. Desde otra mirada, según los índices, también se quiere mostrar que la pobreza de capacidades en términos porcentuales ha descendido un 3.4, la pobreza alimentaria 6.3, y que la pobreza de patrimonio aumenta en 4.7 (CONEVAL, 2008).

Datos del INEGI (2011) señalan que en Chiapas el porcentaje de población indígena que viven con dos salarios diarios es de 57.6%, mientras que de la

población no indígena es de 35%. El porcentaje de población que recibe hasta cinco salarios mínimos es de 21.3%, mientras que de la población no indígena es de 45.5%; el porcentaje de población que percibe más de cinco salarios es de 5.1%, mientras que de la población no indígena es de 12.9%, y la población que no percibe ingreso alguno es de 15.7%, mientras que de la población no indígena es de 6% (INEGI, 2011:41).

Llama la atención que las condiciones de capacidad económica se limitan cada vez para la población indígena, mientras que las ventajas se inclinan hacia los no indígenas. Entre los factores que inciden en contra, se deducen, destacan la condición indígena, constituida por la cultura, la lengua, el territorio, éste último porque determina los modos de actividad económica básica que conforman el bagaje cultural agrícola, tomando en cuenta que el porcentaje de población indígena tsotsil y tseltal en Chiapas que se dedica aún a la agricultura es de 55.4% (INEGI, 2011:51).

## **Análisis de la situación de Educación y Desarrollo en la Región V Altos de Chiapas. ¿Convergencias o Divergencias?**

“La trágica situación de los indígenas que persiste en muchas partes del mundo  
es una afrenta a nuestra humanidad común.”

(Primer informe UNESCO, Stavenhagen, 2002)

### **Análisis del desempeño del sistema educativo y su impacto social**

El análisis de los datos recabados en torno a la educación indígena y el desarrollo sustentable se organiza a partir de dos categorías analíticas: desempeño del sistema educativo e Impacto social, en términos de desarrollo de los pueblos indígenas, entendido como la satisfacción de las necesidades básicas y desarrollo cultural.

El análisis de la correlación de la educación indígena con el desarrollo o subdesarrollo de los pueblos indígenas de la Región V Altos de Chiapas, considera tres momentos clave en la historia del sistema educativo nacional: La creación del sistema educativo en 1833; la creación del Secretaría de Educación Pública en 1920 y la creación de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe, con la consecuente creación de las escuelas normales intercultural bilingüe.

### **CATEGORÍA 1: Desempeño del sistema educativo nacional**

**Variables: calidad y pertinencia**

**Descriptor:**

- a) Acceso
- b) participación
- c) Eficiencia

## **Análisis de los datos**

**D1:** La historia de los pueblos indígenas ha estado marcada por la dominación y la opresión, cuyo objetivo es la asimilación completa de la nueva cultura y por lo tanto, su desaparición como etnias (Bello y Rangel, 2002).

Entre los principales aspectos del análisis sobre los pueblos indígenas en México, está el reconocimiento, tanto Constitucional como en la práctica, de sus derechos. Al respecto es plausible que se considere la importancia del reconocimiento de sus derechos como indígenas, aunque con algunas adaptaciones recientes en las reformas a la Constitución Política de México; sin embargo es lacerante que en la práctica continúan siendo objeto de omisión en la distribución de los recursos sociales entre los que se ubica la educación.

El Artículo 3° de la Constitución Política (2011) reza que la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente *todas las facultades* del ser humano; que decreta como condición jurídica su carácter nacional, democrática y gratuita; así como en su Artículo 2°, reconoce que la nación tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas y, que por tanto, el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. Esto es, que en la práctica, tales recursos sociales son utilizados, consciente o inconscientemente, como medios para controlar y determinar el mundo indígena, entre éstos, los servicios educativos a través de la educación indígena, propiamente dicha.

Entre otras intervenciones de organismos internacionales, se ubica las Naciones Unidas (2006) que en resolución aprobada el 29 de junio de 2006, establece que los indígenas tienen derecho, como pueblos o como individuos, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de

Derechos Humanos y las normas internacionales de derechos humanos (*Artículo 1*); que tienen derecho a la libre determinación, y que en virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural (*Artículo 3*). En materia de educación establece que los pueblos y los individuos indígenas tienen derecho a no ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura (*Artículo 8*); que tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (*Artículo 14*); que tienen derechos consuetudinarios, sin discriminación, al mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales, entre otras esferas, en la educación (*Artículo 21*).

La Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), refiere a la validez universal como concepto legal y normativo que caracteriza especialmente la demanda por el reconocimiento a un territorio propio y por autonomía al interior del Estado Nación. Sin embargo, su trascendencia a la realidad constituye hoy una utopía; si bien es cierto, teóricamente, hacer de la educación un derecho y poder exigirlo ante la justicia, parece haberse logrado plasmar y clarificado constitucionalmente en grandes tratados, pactos y acuerdos mundiales y regionales con los cuales los países se comprometen y ratifican constitucionalmente, su concreción sigue resistiéndose a grandes esfuerzos que los pueblos indígenas respaldados por organizaciones civiles, tienen que enfrentar.

El Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales, aprobado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989<sup>6</sup>, señala que los grupos humanos se consideran indígenas por el hecho de "descender de poblaciones que habitaban el país o una región geográfica a la que pertenece el país antes de la conquista o colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y

---

<sup>6</sup> México ratifica su compromiso al Convenio 169 de la OIT el 5 de septiembre de 1990.

que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas" (CEPAL, 2008:8).

Sin embargo, a veintidós años de ratificado tal compromiso los pueblos indígenas en Chiapas no son respetados sus derechos en la distribución de los recursos y participación de los beneficios con igualdad de trato que los no indígenas en los distintos programas sociales, así como de una educación diferenciada.

Durand Alcántara (citado por Hernández, Coello, et al., 2009), refiere que el derecho consuetudinario o tradicional, no es otra cosa que no sea todo aquello que está integrado en la vida misma de la comunidad, como un conjunto de normas jurídicas sustentadas en los usos y costumbres que regulan las relaciones sociales entre los pueblos indígenas y cuyos reconocimientos deben ser respetados en las constituciones y leyes de las entidades federativas.

Sin embargo, su consecución en la realidad dista mucho. Por el contrario la discriminación, vejación y explotación, son prácticas que subyacen y caracterizan al concepto indígena, que ha estado asociado a los pueblos que habitaban estas regiones a la llegada de los conquistadores europeos, que en conjunto, han sido discriminados, porque su cultura, lenguaje, religiosidad, vestimenta y su cosmovisión, es diferente a la de la sociedad dominante y, como tales, son considerados inferiores, lo que cabría también anotar, su justificación en la dominación política y económica eurocéntrica.

Pese a los avances en Decretos Internacionales y legislaciones nacionales sobre el reconocimiento de los derechos tradicionales –consuetudinarios– de los pueblos indígenas, en la práctica dista mucho de concretarse, especialmente, en materia educativa, en tanto que su condición de indígena y distinto de los no indígenas no representa ninguna necesidad de diversificación como en el trato que

se les brinda. Por el contrario, forman parte de los procesos de evaluación con los mismos estándares con que los no indígenas son evaluados, además de la incompatibilidad de los instrumentos con las características contextuales de la entidad chiapaneca, siendo este el estado con mayor población indígena frente al resto de nivel nacional.

Se coincide con Freire (1987) en que los organismos internacionales se han encargado la tarea de construir, difundir y confundir una definición abstracta del concepto indígena carente de sustento epistemológico, sobre todo, ontológico y pretenden hacer creer, mediante un discurso basado en un enfoque implícitamente nihilista, que resolver el problema de la diversidad, de la génesis y desarrollo de cada uno de los pueblos indígenas, y de los significados que ello simboliza basta con una educación mercantilista o bancaria, que adquiere el término a nivel global, propio de las circunstancias económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad dominante, y por ello interviene en todos los ámbitos, particularmente, en su vida social, su organización y su ideología, pasando por encima de sus derechos consuetudinarios que son legados de sus ancestros.

Siguiendo a Stavenhagen (1996), el desconocimiento del componente indígena en la construcción de la identidad en Chiapas no sólo ha sido una constante, sino que se complementa con el modelo de educación bilingüe e intercultural. Modalidad que genera procesos de aculturación al imponer una cultura dominante sobre culturas minoritarias que invisibiliza la naturaleza de los indígenas como poseedores de una lengua y una cultura propias, que comparten formas de vida y cosmovisiones particulares y distintas a los no indígenas. Por consiguiente, un fenómeno común que se generaliza a la experiencia histórica de los países latinoamericanos con poblaciones indígenas y aborígenes, ya sean estas mayoritarias o minoritarias. A decir de este autor, fue a partir de los años sesenta del siglo pasado, cuando estos países, incluyendo México, adoptan este modelo sin prever su composición plurilingües, y por tanto, multiculturales.

Para Utta (1997), tres elementos son sustanciales para el reconocimiento de los derechos consuetudinarios. El primero lo constituye el conocimiento sobre la lengua materna como medio fundamental por el cual se lleva a cabo el proceso de socialización entre los sujetos socioculturales y construye significados para intercambiarlos, dialogando e interactuando con los demás en el marco de los significados sociales y culturales. El segundo elemento es la constatación de la dimensión cuantitativa de la población indígena, cifra que a nivel nacional alcanza un máximo de 6'695,228; y la población estatal de 1'141,499, (23.7%), según datos del INEGI (2011), lo cual implica una necesaria democratización y diversificación educativa con base a dos niveles de participación, una cuantitativa y otra cualitativa. La primera significaría un mayor acceso con justicia a la educación formal para todos; la segunda implica el reconocimiento y la enseñanza sistemática de los valores de la cultura ancestral, priorizando la enseñanza de las lenguas indígenas y su uso como lengua de instrucción en las demás materias en forma coordinada con los valores propios de la cultura. El tercer elemento, no menos importante, la percepción de su hábitat o condiciones de vida y su cosmovisión, como legado ancestral, constituido por su historia, sus usos y costumbres, el territorio y sus condicionantes climatológicas.

La mayoría de los pueblos tseltales y tsotsiles viven en zonas rurales alejadas de los centros urbanos, aunque en condiciones desfavorables para la agricultura, en tanto la carencia del uso de propiedad de las tierras es una constante. Considerando además que el 55.4% se dedica a la agricultura familiar como única forma de vida. Por ende, impulsar el reconocimiento de los derechos indígenas desde las prácticas sociales de la educación, deberá ser entendida esta como un proyecto de vida, que involucre no solamente conocimientos y habilidades, sino la esencia misma del ser como ente que se traduzca en la transformación del ser como *lo que es*, en un sentido ontológico amplio: sus sentimientos, pensamientos, el sentido y significado de la tierra, del cosmos, de la vida misma.

Desde esta perspectiva, la educación no debe ser ni estática, ni homogénea, por cuanto que no está dirigida a personas iguales, sino a desiguales, culturalmente hablando. Por ende, particularmente debe atender y ser pertinente con las diferencias que se presentan entre cada niño y niña indígena, así como entre cada grupo o pueblo originario. Para Matthías (2004), el proyecto bilingüe, fraguado en los pueblos indígenas mediante la alfabetización como proceso de castellanización, promueve y califica -certifica- el status socioeconómico de los pueblos indígenas con los mismos parámetros estandarizados que se promueve a la sociedad nacional.

Consecuentemente un sistema educativo obsoleto, deshumanizado y en crisis estructural como el nuestro, su impacto se traduce en un problema de rezago educativo y pobreza extrema que se generaliza a todo pueblo indígena, en tanto continua siendo un modelo sustentado en una filosofía economicista, individualista, mermado en calidad y pertinencia, sencillamente porque en la práctica elude el reconocimiento de los valores humanos de los indígenas como sujetos distintos de la población no-indígena. En cambio impone formas homogénea de valorar procedimientos y resultados educativos y somete arbitrariamente a los indígenas a formas homogénea de certificar esos procesos y que en su afán de uniformar el status indígena toma como referentes los criterios estandarizados internacionales de medición de la educación y, en consecuencia, discrimina los principios y normas de vida ancestrales, además de propiciar su extinción como etnias.

Uno de los factores clave de la escaza calidad e impertinencia es el proceso de asimilación encallado en las prácticas de castellanización desde la conquista y refundado en 1940 con la contratación de la compañía Lancasteriana para profesionalizar la plataforma docente, encargada de tal empresa en los rincones sociales *más vulnerables*; proceso en el que se les niega el derecho como indígenas y, que como consecuencia, los pueblos originarios tseltales y tsotsiles hoy se encuentran en los niveles más bajos de desarrollo humano y en primeros

lugares en pobreza extrema. En otras palabras, la educación, bilingüe o intercultural bilingüe, ha representado -desde su origen- el etnocidio cultural en Chiapas como en los países de América Latina por sus formas homogéneas de enseñar, sustentados en estilos de aprendizajes ajenos a la naturaleza indígena (Quijano, 2000).

Al respecto de la ineficacia de la educación bilingüe, Barnach-Calbó (1997) y Stavenhagen (2002) coinciden en reconocer que a pesar de los esfuerzos realizados por implantar la democracia educativa en un sistema importado de educación bilingüe en un país pluricultural como el nuestro, la población indígena enfrenta injustificadamente situaciones de marginación y exclusión, cuando no de represión y extinción, como resultado de una larga historia de negación, exclusión socioeconómica y discriminación, por parte de la denominada sociedad civilizada:

A pesar de los esfuerzos realizados en materia de educación bilingüe intercultural, la mayoría de las comunidades indígenas no se benefician aún con este programa y hasta la fecha el sistema educativo no ha respondido plenamente a la demanda indígena de protección, preservación y fomento de su cultura tradicional, en cambio enfrenta actos de vejación, discriminación, exclusión y extinción (Stavenhagen, 2002).

Siendo este un modelo importado de Estados Unidos y superpuesto al sistema educativo de un país plurilingüe como el nuestro se presume que las consecuencias versan sobre la incompatibilidad de las políticas y condiciones sociales, ideológicas y culturales de los contextos indígenas, más específicamente, los tseltales y tsotsiles como pueblos mayoritarios, donde derivado de sus niveles de arraigo a sus saberes ancestrales y a su territorio cualquier esfuerzo por erradicar sus culturas a partir de la imposición de una lengua dominante y desde instituciones educativas paradójicas a las originarias, han sido inútiles; aunque si recursivos en la pobreza, el analfabetismo, la

marginación y la expulsión de sus territorios en tanto migrantes, para pervivir en mundos impropios.

Paulo Freire (1972), desde un sentido crítico y solidario por los marginados, reclama una nueva educación, nueva en el sentido que, posterior a la conquista europea sobre los países latinos, la educación originaria fue sepultada y, hoy más que nunca, urge desmantelarla y re-descubri-la, no con procesos innovadores o elucubradores de la competitividad empresarial, que está llamando la atención hoy a especialistas de la educación occidentalizada, sino con la humildad que la cultura del aprendiz reclama:

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad y la cultura del alumno en los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer para alcanzar su propio desarrollo (Freire, 2005:17)

Se sostiene que la educación propiamente dicha de los indígenas es sinónimo de desarrollo, se parte de una premisa que se centra en las demandas reales, en las características sociales, ideológicas, políticas, económicas y culturales de los sujetos. En tal sentido será una educación de los indígenas, en tanto les procurará el desarrollo de sus capacidades intelectuales, procedimentales y actitudinales; porque además, tendrá como referente histórico sus valores como sujetos vivos, como ser pensante, capaz de construir, de de-construir y re-construir sus conocimientos, los de su familia y comunidad, en relación imbricada con su territorio. Al respecto, se sostiene con Von Hesse (2004), en que la educación indígena se ha caracterizado como una educación profundamente eurocéntrica, etnocéntrica y xenofóbica.

Un elemento importante y digno de recuperar para sustentar esta tesis, radica en el reconocimiento de los indígenas desde la *historia* misma de sus pueblos; si se les ha negado durante siglos, vale impulsar su reconocimiento desde su propia historia. El caso se remonta a la situación actual que viven los indígenas en países latinos, particularmente la que viven las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas que ha sido producto de una larga historia de marginación, discriminación y exclusión, vinculada principalmente a diversas formas opresivas de explotación y despojo de sus tierras y recursos que se originaron desde el siglo XVI con la conquista española y que trasciende hasta nuestros días.

Desde un punto de vista ontológico, la educación de los pueblos indígenas tendría que entenderse en reverencia a su historia, a su cultura y, en relación transversal con su territorio, antes que como un conglomerado de estatutos irracionales, importados y obsoletos para las culturas originarias. Stavenhagen (1996), refiere que los pueblos indígenas se veían enfrentados a nuevas circunstancias creadas por la economía global, derivada de la elevada desigualdad en la distribución del ingreso que predomina en los países latinos y que caracteriza a la región latinoamericana como la más rezagada, en términos de equidad educativa en el mundo, por lo que altos índices de rezago educativo y analfabetismo representan las principales condicionantes de todo proyecto de desarrollo individual, familiar y comunitario.

Datos de la CFPAL (2010) señalan que la tasa de analfabetismo indígena en México ocupa el 12<sup>o</sup> lugar en cobertura educativa de 21 países de Iberoamérica. Sin duda la principal característica de la educación indígena en México es ser un sistema de mercado que sigue líneas estratégicas del Banco Mundial, cuyo objetivo primordial es la capacitación para el concurso laboral, por cuanto que se basa en el lema de: a mayor educación mayor posibilidad de crecimiento (Banco Mundial, 2009).

Del mismo modo que para la ONU, PNUD y la UNESCO la educación es considerada como un eslabón que sólo contribuye a conciliar el crecimiento, la equidad y la participación de una sociedad al campo laboral y al progreso. Es decir, que lo paradójico del fundamento filosófico de la educación bilingüe intercultural con el desarrollo de los pueblos indígenas se asume que es derivada de tres fuentes que inspiraron filosóficamente a la educación en México: a) la *escuela lancasteriana*, que nace en el seno mismo del imperio iturbidista; b) la *filosofía normativa del derecho positivo* de Gómez Farías y del doctor Mora y, c) la *filosofía social que emerge de la Revolución de Ayutla*, expresada jurídicamente en la Constitución Política de 1857 (Mejía, 1982). Pero que ontológicamente prescinde de los valores culturales y de la cosmovisión como fuentes sustanciales del mundo indígena y para un desarrollo individual y colectivo, propios.

La escuela lancasteriana, empresa estadounidense creada por el inglés Joseph Lancaster a principios del siglo XIX, encargada de producir sistemas didácticos para educación inicial y tras su popularidad en Inglaterra y Estados Unidos fue importada en 1822 por cinco mexicanos: Buenrostro, Codorníu, Fernández, Turreau y Villaurrutia quienes se encargaron de crear la Compañía Lancasteriana con el propósito de llevar educación elemental a los niños más pobres del Distrito Federal, mismos que bajo la tutela de Gómez Farías como Vicepresidente, fueron contratados para aplicar dicha propuesta en los centros urbanos legitimando la denominada *cartilla lancasteriana*, cuya metodología se basó en la lectura y escritura con métodos de enseñanza aplicados en España y Estados Unidos consistente en una memorización de la lectura para posteriormente iniciar la escritura y, que dada a la precaria condición en México, la cartilla lancasteriana se convirtió en el método oficial para la enseñanza del español tanto en las urbes como en zonas marginadas.

Bajo el amparo de la filosofía liberalista, actualmente la educación indígena se distingue como el medio articulador entre las políticas del Estado y la soberanía de los pueblos indígenas; y se establece como criterio generalizado en tanto juega

un papel central en el crecimiento de la economía global, impulsando -incluso en los contextos más vulnerables- un tipo de formación de los sujetos para el trabajo empresarial, más allá de su deber como sistema educativo nacional de formar a los sujetos para la vida, primeramente individual, familiar y posteriormente, con impacto consecuente en el desarrollo del colectivo o comunitario.

En las Metas Educativas 2021 se plantea incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado, tras bambalinas, deja entrever que su visión sobre desarrollo y diversidad cultural continua siendo homogénea, arbitraria y excluyente, por cuanto que no distingue la naturaleza, características y necesidades propias de una educación desde los principios y normas de la cosmovisión de los pueblos indígenas. Por el contrario, los indígenas son vistos como ciudadanos y objetos de los procesos educativos, con poca o nula capacidad para desarrollarse por sí mismos, por lo que desde las políticas educativas se impulsa la consolidación de una cultura nacional y una sociedad monocultural que transite hacia el crecimiento económico de competencia mundial.

Se percibe que la propuesta de una verdadera Educación Intercultural Bilingüe en México desde la tutela del Estado, dista mucho de constituirse como una propuesta que beneficie a las comunidades indígenas; mientras que el mismo modelo desde la participación activa de la comunidad cobra sentido en tanto que se plantea primeramente el fortalecimiento de lo propio del mundo indígena, para luego integrar la participación activa de ambas culturas, tanto de la indígena como de la no indígena (Bello y Rangel, 2002).

En tanto que le caracteriza la mutua identificación cultural de una etnia hacia las otras, de la manera más respetuosa y tolerante posible; la reflexión interna con respecto al estado en que se encuentra el grupo étnico: la valoración hacia dentro y hacia afuera, así como la funcionalidad de los elementos culturales, entre otros; la toma de consciencia étnica dirigida hacia la autovaloración; el

fomento de una actitud intra-étnica frente a la actitud discriminatoria de la educación; el reconocimiento de la herencia cultural étnica como un patrimonio de gran valor y, la cohesión social dentro de una etnia y las relaciones interétnicas constructivas. En otras palabras, se requiere de una visión distinta que le dé sentido como una verdadera educación intercultural histórica como bien señala Nava (2003), que surja de la reflexión de los procesos múltiples de desarrollo de los pueblos indígenas, y arraigada a las relaciones interculturales históricas e intra-grupales.

## **CATEGORÍA 2: Impacto social**

**Variables:** Desarrollo de capacidades, actitudes y valores, y satisfacción de necesidades básicas.

### **Descriptor**

- a) Pobreza multidimensional
- b) Participación comunitaria.

Se coincide con Stavenhagen (1996) en que el índice de analfabetismo, rezago educativo y pobreza extrema que presentan los países latinos con población indígena es consecuencia de un modelo de educación indígena bilingüe importado e impuesto a los pueblos indígenas.

La CEPAL-CELADE (2005) en su informe reconoce que el panorama de la pobreza en diecinueve pueblos indígenas de la Región V Altos de Chiapas es un problema que se generaliza a los países de América Latina con población indígena y se le atribuye a la educación indígena en sus dimensiones evolutivas, como la responsable de descontextualizar el mundo indígena con la naturaleza misma, más específicamente, el campo y el trabajo agrícola; y se define la pobreza como la in-capacidad para satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones más vulnerables, específicamente, la indígena.

Al respecto de lo anterior vale la pena centrar la atención en dos cosas: la primera, en el término pobreza que significa la in-capacidad o la ausencia de la capacidad *de o para* son componentes del discurso multilateral; aunque cabe reconocer que la CONEVAL no reduce el término a una expresión meramente económica, más bien alude en él un conjunto de capacidades cognitivas, actitudinales y valorales que el sujeto debe poseer para asumir con responsabilidad la actuación de su propio desarrollo en común-unidad con su colectivo y el concepto pobreza como la ausencia de tendencias al autodesarrollo no es unisémico.

Esto es, tomando en cuenta que la CONEVAL define el término desde tres dimensiones: capacidades, patrimonio y alimentaria. Otros especialistas latinos como Boisier (2004) incluyen dos elementos más: el territorio y los sujetos, estos últimos desde los planos político y cultural. Luego, entonces, si hay que hablar del desarrollo como la contrapartida sobre pobreza, el concepto se tonificaría más ontológicamente desmaterializando el rubro de capacidades, no como la adquisición y acumulación de saberes, sino en la transformación y construcción del sujeto crítico a partir de esos saberes desde la escuela y la familia, en el sentido de la propuesta de medición de la pobreza de la CONEVAL en México.

En cambio el término pobreza, desde la perspectiva del territorio, se diversifica entre un pueblo indígena y otro, aún siendo ambos de la misma región; lo que a la par resultaría absurdo pensarlo entre un pueblo indígena y otro no-indígena y, peor aún, entre uno rural y otro urbano, aún dentro de una misma entidad geográfica o país.

El problema se magnifica más en Stavenhagen (2002) al señalar que empobrecen más los instrumentos de medición con que se tasa y evalúa la pobreza de los países con población indígena, en tanto que son distintos. Así como se considera que entre los factores que están determinando que los pueblos indígenas se subsuman cada vez más en niveles altos y muy altos están la

educación en su carácter asimilacionista y monoculturizada, y su desplante paradójico con los estilos propios de niños y niñas indígenas de aprender, mismos que estos a la vez son determinados por su cultura, lengua y territorio.

Por otro lado, en los discursos del Banco Mundial (2010) se le atribuye al carácter pluricultural de los países como un obstáculo para el crecimiento económico del país, por cuanto que en los países de América Latina como Bolivia, Ecuador, Guatemala y México, los índices de población monolingües sigue siendo altos, y realmente representan fuertes conflictos a los sistemas educativos nacionales, pero no por su carácter monolingüe sino por la inoperatividad e incompetencia de éstos. En cambio se argumenta que los altos índices de analfabetismo se traducen en rezago educativo y este en pobreza extrema.

Otro de los factores que se considera clave en el fenómeno de la pobreza como incapacidad económica en las culturas indígenas de Chiapas es la actividad económica básica en la comunidad, misma que en un alto porcentaje está determinada fundamentalmente por la agricultura (Von Hesse, 2004). En la Región Altos los indígenas tienen poco o nulo acceso al uso de los recursos básicos como son: las tierras en propiedad, herramientas adecuadas de trabajo, falta de capacitación de mejoramiento a la calidad productiva, mercados de colocación de los productos, entre otros.

En las comunidades de Lomhó, Tzalatón y Tres Cruces de San Juan Chamula, por ejemplo, los pobres son aquellos que no tienen tierras para sembrar maíz, frijol y otros cultivos y viven a expensas del trabajo asalariado en las zonas urbanas del municipio o en San Cristóbal de Las Casas. Mientras que quienes poseen sus propias tierras tienen lo necesario y no carecen de los alimentos básicos, además de cultivar el ganado ovino para la fabricación de telas de lana para el uso cotidiano. Es decir que la pobreza en las comunidades indígenas se arraiga más a la pérdida de su cultura, entendiendo ésta en su dimensión más

cercana a la actividad agrícola y el uso del campo; luego, entonces, el indicador loable y de contrapartida de la pobreza es la posesión en propiedad de la tierra.

Concomitantemente es también una realidad que el problema de la pobreza trasciende a otras dimensiones que van desde la falta de acceso al uso de las tierras en propiedad a la ausencia de proyectos comunitarios impulsados desde la escuela; es decir, una escuela que sea interdependiente de la comunidad donde sea una realidad el lema: *una escuela que llegue a los niños y no los niños a la escuela* (ECIDEA, 2009).

En algunas comunidades indígenas de San Juan Chamula es la Sociedad de Padres de Familia, representados por los Comités de Gestión Comunitaria, quienes determinan qué deben los profesores enseñarles a sus hijos y el tiempo que niños y niñas asisten a clases. Y resulta común que lo que deben aprender es a leer, escribir y contar lo básico porque las demás asignaturas y en la forma en que se les enseña a niños y niñas, les parece infructuoso en tanto que culturizan en ideologías distintas a su cultura originaria. Además del contraste de los tiempos escolares con los periodos de trabajo agrícola que se traduce en ausentismos dado que los niños tradicionalmente deben acompañar a sus padres al trabajo del campo u otras actividades, principalmente las correspondientes a los varones.

Consecuentemente en la mayoría de estas comunidades el impacto escolar resulta paradójico y frecuentemente se traduce en altos índices de rezago educativo; problema que, como ya se indicó, no sólo deriva de prácticas escolares yuxtapuestas, sino del desconocimiento del sentido inmanente de las culturas indígenas expresadas en la actividad predominante, como lo es todavía: la *agricultura*, actividad que actualmente, derivado de la influencia recursiva de la escuela pública sólo se practica por un 54% de la población indígena (CDI-CEPAL, 2004).

Se sostiene con Mejía (1982) que una forma de explicar la actitud nihilista como actos de exclusión y signos de expresión del rezago educativo y pobreza extrema en los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas, radica -en primer lugar- porque el sistema educativo del México Independiente se asienta en una filosofía liberalista, por ende, sustentado en la corriente positivista; en segundo lugar, porque el país -recién independiente- carecía de una economía propia, porque implantarlo requería de capitales fijos para promoverla, así como carente de una capacidad de producción industrial y de comercio, consecuentemente, una agricultura rudimentaria y, que derivado de un cúmulo de situaciones relacionadas con la instauración del país joven independiente se soslayó la importancia de una plataforma educativa propia y con las bases filosóficas y ontológicas de un país pluricultural.

Hoy la diversidad contrasta fuertemente con el modelo educativo nacional y aunque se alude a la alta población monolingüe como a los desplazamientos frecuentes de comunidades indígenas a otras regiones y culturas como principales causantes de tal contraste, lo cierto es que el propio sistema es ya obsoleto tanto en su filosofía educativa como en su instrumentación didáctica. En las comunidades indígenas es común prácticas educativas basadas en dictados, resolución de situaciones matemáticas sin la mínima exacerbación de los prejuicios adquiridos de una formación docente centrada en un modelo educativo con enfoques importados y como tal, paradójicos a la sociedad pluricultural del país.

Un principio que se distingue del modelo de educación alternativa o etnoeducación es que asume el desarrollo una concepción holística, histórica, trascendental e inherente a la humanidad. Por consiguiente, es una realidad que compete a la comunidad y a la sociedad humana en su conjunto, aunque su connotación con la vida deriva del cosmos o filosofía de vida de un colectivo, usos y costumbres, historia y contexto geográfico. Significa, pues, que desarrollo y

educación son inherentes a la vida de la comunidad y no puede pensarse en sentido opuesto o divergente.

El desarrollo está asociado al aumento del bienestar individual y colectivo, a los cambios de la estructura económica y social de la comunidad e involucra a la sociedad entera en todos los aspectos. Su concreción se limita a la satisfacción de las necesidades básicas de cada familia, comunidad o pueblo cultural, por ende, sus atributos se originan en la historia y las tradiciones de cada pueblo indígena y no es homogéneo. De tal modo que si debe existir la pobreza ésta deberá entenderse como pobreza de capacidades porque la prominente idea de desarrollo no sólo ha generado subdesarrollo de conocimientos, sino que -dado a la propia naturaleza de indígena- aumenta la probabilidad de una persona de ser pobre en consecuencia del grado de marginación y exclusión de los niveles primarios, más enfáticamente en el secundario del servicio educativo nacional. Porque desde la óptica del Banco Mundial (2009) basta no tener acceso a los servicios básicos y la baja capacidad adquisitiva -económica- para definir la pobreza indígena.

Por ello, se sostiene que las variables internacionales de medición de la pobreza indígena están descontextualizadas o son insuficientes puesto que utilizan métodos basados sólo en las insatisfacciones materiales y privaciones de los individuos; por si fuera poco, sustentados en criterios de percepción salarial, más que en criterios de gastos de satisfacción de las necesidades básicas.

La prominencia de proyectos sustentados para el desarrollo de los pueblos indígenas, entendido este como la satisfacción de las necesidades y desde la comunidad, ha sido negado históricamente desde la creación del sistema educativo mexicano, el cual, tuvo lugar en el periodo de Valentín Gómez Farías como vicepresidente en 1833; en cuyo proceso importaba más la desarticulación del imperio europeo y sentar las bases de un país independiente bajo el control político de los criollos, por lo que los rezagos multifactoriales así como la

desagregación social y cultural generados por el colonialismo fueron temas irrelevantes. La Constitución Política de 1857 fue una evidencia clara de tales omisiones de una sociedad carente de reconocimiento de su constitución multicultural, por tanto de las demandas reales de una educación popular, particularmente, indígena.

De acuerdo con Solana (1982), en este periodo se habla de educación abierta -distinta a la forma de trabajo educativo de tipo presencial-, dejando atrás los antecedentes académicos o escolares, metodologías didácticas de la educación presencial. Fabricó acciones educativas para atender las necesidades correspondientes en espacios donde se requerían, adaptándose también a las posibilidades de los demandantes. Es decir, una forma diferente a la que trabaja la escuela presencial.

Por su parte, este modelo de educación a distancia rompe con el esquema de relación presencial directa entre el educador y el educando, para diferirla en el espacio y en el tiempo, apoyándose en diferentes instrumentos y tecnologías que permitían la comunicación e intercambio entre esos actores.

Una de sus prioridades fue sustraer a la educación de manos del clero y otra la de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a los niños. Al parecer la primera idea no procedió ante la reacción conservadora que no permitió que prosperara y al año siguiente el Plan de Cuernavaca dio fin a este proyecto (Bolaños, 1982: 25).

Lo anterior invita centrar la atención en analizar dos aspectos: Primero, que la educación finalmente estuvo a cargo del clero y que no sólo se atendió parcialmente, sino desordenadamente por algunos de sus colegios y por escuelas lancasterianas, esto es, no logró abarcar los lugares más remotos y vulnerables del país. Segundo, que en 1842, la Compañía Lancasteriana, de origen estadounidense y contratada por López de Santa Anna, se encargó de la

conducción de la Dirección de Instrucción Pública, abocándose de inmediato a la preparación masiva de docentes para trabajar en este sistema.

Al respecto surgen dos interrogantes que permiten dilucidar tales arrogancias en los sucesos de 1833. Primero ¿cómo pensar una educación que desenvuelva los prejuicios sobre la ignorancia derivada de un analfabetismo lingüístico dominante y desarrolle las capacidades para el pensar lo propio con sentido crítico cuando se le adjudica primeramente importancia al español y no a las lenguas originarias del país, además orientada al impulso de creación de una sociedad monocultural en un país pluricultural? ¿Cómo garantizar una *educación* para la sociedad mexicana, con una fuerte composición pluricultural mediante un sistema de enseñanza basado en una infraestructura didáctica que en su propio territorio fue cuestionado, la llamada Compañía Lancasteriana, y sin una mínima consideración de los principios y normas que rigen los estilos de vida de los pueblos indígenas que existían en el país?

Y una tercera ahonda aún más la reflexión, ¿dónde estuvo el sentido humano, ético u ontológico de la llamada *educación* promovida por esta compañía cuando se soslayan los valores de las culturas de los pueblos del México Independiente, sus lenguas originarias, usos y costumbres, características de sus territorios e historias? Si bien es cierto que la educación hace al hombre pero esta no puede ser la del otro, si no la del sujeto mismo y la del grupo cultural al que pertenece, en su propia historia y territorio consecuente.

Entre otros problemas -que sin duda alguna se adjudica a este sistema lancasteriano- está el haber actuado por monitores; es decir, procuró introducir una educación a distancia entre el maestro y la mayoría de alumnos, que al volver su relación indirecta a través de los monitores, éstos se encargaron de la enseñanza y de evaluar a sus compañeros. Si bien el monitor cumplía la función de hacer llegar la información al estudiante, el problema se generó al no lograr cerrar el circuito de comunicación; en otras palabras, la población rural, en

especial la indígena, carece del potencial de abstracción dado que su mundo gira alrededor de objetos que se manipulan y cuya vía de interacción es la comunicación directa y en su lengua materna lo que excluye toda posibilidad de intervención de intermediarios con culturas distintas a las propias de los sujetos que aprenden, así como de los materiales de mediación si estos no corresponden a su contexto sociocultural.

¿Cómo, entonces, puede adoptarse la propuesta filosófica y didáctica de una compañía, ajena sustancialmente de las tradiciones, cosmovisión y cultura específica de los sujetos, garantizar que una educación a distancia, con interrupciones fuertes de comunicación interlocutora, además, impersonalizada logre resultados exitosos en un país pluricultural como México y en una entidad con alta población indígena como Chiapas?

En un segundo momento la historia se repite en el periodo de 1920 con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Siendo Presidente de la República Álvaro Obregón y Vicepresidente Gómez Farías, se publicó el 3 de octubre de 1921 el decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública y se nombró a José Vasconcelos Calderón como ministro de tan importante institución.

Según Iturriaga (1982), la nueva Secretaría con Vasconcelos al frente, generó algunos cambios a la propuesta anterior: El término Instrucción por el de Educación y, como tal, se concibió como una misión apostólica que fue trazada para todos los rincones del país. Así, el misionero, que era un maestro preparado, llegaba a una comunidad sin escuela, organizaba a los miembros de la comunidad, fundaba una escuela, buscaba a alguien que pudiera servir como maestro, lo preparaba y lo dejaba trabajando. Sus compañeros de misión eran otros profesores, de higiene y sanidad, de pequeñas industrias, de economía doméstica y de prácticas agrícolas. Al menos así se conformaron las primeras misiones para trabajar con las comunidades y buscar su desarrollo.

El principal objetivo de las Misiones Culturales fue preparar maestros para propiciar el desarrollo integral armónico de las comunidades rurales mediante la acción de la escuela (Mejía, 1982: 207). De tal modo que llegaban a las comunidades y trabajaban al principio dos a tres semanas, para después alargar el período hasta tres meses.

Llama la atención el uso del término educación que caracterizó el proyecto de las misiones culturales, en tanto un proyecto pensado desde fuera de los pueblos indígenas rurales (exógeno). Por tanto, sin la mínima consideración de sus culturas, principios y normas de vida como de sus estilos de aprender, a no ser que como tal, debía ser un proyecto orientado no para favorecer el desarrollo sociocultural de estas comunidades indígenas, sino para al proyecto indigenista e integracionista rumbo a la construcción de la sociedad hegemónica, moderna y monocultural.

Entre las desventajas del modelo educativo vasconceliano para el gran proyecto integracionista están: "que la enseñanza era en general práctica, esto es, se enseñaba haciendo las labores encomendadas" (Iturreaga 1981:10). Lo que significa que este esquema de trabajo no respondía a planes y programas específicos ni a cánones o propuestas pedagógicas, ni se consideraban antecedentes académicos situados para iguales y destinados a quienes participaban, más bien eran formas educativas abiertas e informales respecto al mundo sociocultural de las comunidades. Además, ¿quiénes recomendaban las actividades a realizar? Si la educación se basa estrictamente en las prácticas endoculturales, históricas y locales por qué entonces las recomendaciones tienen que ser impuestas y desde fuera.

Otra de las desventajas del modelo, se originó al preparar desde fuera a quienes debían ejercer dicha encomienda; en la población rural y, particularmente indígena, los extraños, además de ser rechazados, carecen del sentido humano de las necesidades más sentidas, el alimento, la vestimenta, las creencias; esto

es, del sentido fundamental de ser y estar en una relación interdependiente de común-unidad en el mundo indígena; por ende, ajenos de sentido solidario con respecto a qué realmente necesitan las comunidades indígenas, qué deba fortalecerse desde la escuela.

La plataforma ideológica que caracterizó el proyecto nacionalista de Vasconcelos, producto de la Revolución Mexicana de 1910, si bien intentó abanderar el desarrollo del país, encabezó un fuerte impulso a la modernización, un proyecto liberalista que se concretó en programas de tecnificación e industrialización al campo rural, y sin considerar la desigualdad social, económica y cultural de la sociedad mexicana y que transgredía, en particular, el derecho consuetudinario de la población indígena, misma que estaba representada en un alto porcentaje a lo largo y ancho del país, que poseen maneras distintas de entender el mundo y de organizar la vida (Bonfil, 1989:21).

La Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe creada en el 2002, más que responder a las demandas justas de los pueblos indígenas continua legitimando el proyecto nacionalista de impulsar el progreso hegemónico, sin considerar que los pueblos indígenas poseen condiciones de pervivencia y supervivencia ancestrales, que tiene como base su propia educación, y que a diferencia de los mestizos, poseen sus propios sistemas de transmisión, producción y re-producción de saberes, sustentados en su cultura, territorio, lengua e historia. Aún cuando la realidad del mundo vista desde las políticas internacionales (ONU, CEPAL; Banco Mundial) revelan cada vez, que las condiciones de la vida misma coden paso a nuevas formas de ver, entender y actuar en el mundo, a nivel nacional son las prácticas heredadas de los conquistadores europeos de explotar, reprimir y decidir por los otros que sigue siendo un continuum en la historia del país; al menos así lo revela el documento del CDI (2005) que expresa como los fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México no escapan de estar determinados por la globalización, como si

esto fuera el orden de la vida que debe regir a todas las sociedades, sin distingo de convicciones, creencias y expectativas:

Las dos grandes utopías que perfilaban el progreso de la humanidad, capitalismo y socialismo, se han agotado; en este escenario emerge con gran fuerza la globalización, fenómeno que ha puesto en contacto a los diferentes pueblos y ha impactado nuestras relaciones en términos económicos, políticos, sociales, educativos, culturales y valorales. Estas utopías absolutistas e integracionistas se encuentran en crisis y, al margen de su causa, se podría decir que el mundo pasa por un momento de reestructuración y transformación en todos sus planos y niveles... Por consiguiente, se empieza a reconocer que no hay verdades únicas y universales, así como tampoco culturas, formas de pensar o ver el mundo de manera única y homogénea... Esta crisis está abriendo paso a lo que podríamos llamar "el florecimiento de la diversidad": el reconocimiento, valoración y aprecio por la diferencia, por el *otro*. (CDI, 2005:11).

Es preciso aclarar que el capitalismo no está agotado, simplemente cambio de vestidura, como bien señala Boisier (2005), evolucionó de la fase del paradigma de la globalización económica al paradigma tecnocognitivo:

El sistema de relaciones sociales de producción llamado "capitalismo"— que es eso precisamente y no una ideología— nace en el siglo XVI como "protocapitalismo" predominantemente comercial, se desenvuelve sobre todo en Holanda (Maddison, 1991) y será en la Inglaterra de mediados del siglo XVIII, vía revolución industrial, donde abrirá espacio a una modalidad "industrial", la que a su vez dará cabida a una modalidad "financiera," y ésta, finalmente, parafraseando a Francis Fukuyama, entrará al fin de la historia como una modalidad "tecnocognitiva" (Boisier, 2005).

Si bien la globalización responde a una fase del desarrollo del capitalismo y, como tal, impone una conducta sistémica que opera por encima de las voluntades individuales o colectivas, se coincide con este autor en que tal característica no la hace ingobernable; es decir que por encima de *tal paradigma* dominante están otros factores, entre los que destacan: el territorio, la cultura e historia.

Para las sociedades capitalistas denominadas *desarrolladas*, el socialismo como forma de desarrollo o crecimiento económico fue disfuncional, por cuanto que no sirvió a intereses individualistas como convenía al paradigma neoliberalista; sin embargo para otras, como las arcaicas e indígenas, representa una forma segura y eficaz de desarrollo colectivo, particularmente, en los pueblos indígenas, cuyas relaciones son interdependientes e interconectadas a intereses de común-unidad (Hernández, 2007)

En el documento del CDI-PNUD, (2004), se reconoce que la interculturalidad surge como expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística con los procesos históricos de cada región del mundo, derivada a la política de castellanización compulsiva en materia de educación que prohibió el uso de las lenguas indígenas en el ámbito escolar, por considerarlas atrasadas y sin valor relevante para la formación tanto de los alumnos como de la sociedad nacional, y que como respuesta, se impulsó la educación indígena destinada a los pueblos y comunidades indígenas, la cual ha transitado por tres etapas claramente diferenciadas.

La *primera* desarrollada en el periodo 1950-1980, misma que constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización; la *segunda*, emerge del movimiento indígena de la década de 1970 y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües y que la SEP incorpora en su programa educativo en el periodo 1980-1990 como educación bilingüe bicultural, que propone el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional y, la *tercera* etapa correspondiente a la última década del siglo

XX, que propone la educación intercultural bilingüe, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, lenguas, valores y de las distintas visiones del mundo para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto (CDI-PNUD 2004:12).

Aunque como reflexión es digno de elogiarse en tanto distingue una filosofía educativa impuesta para los pueblos indígenas, sin embargo en la práctica deja mucho que desear, por cuanto que tales fundamentos, si bien intentaron aterrizar con la creación de las normales interculturales no cuajaron en los hechos en cuanto a la atención en la formación docente específica, se refiere; si, ha determinado los modos de pensar y de concebir el mundo indígena en tanto no permite reconocer la bipolaridad de la vida cotidiana; son formas de pensamiento que se cristalizan con la enorme insistencia actual de evaluar los aprendizajes desde una racionalidad objetivista; se asume esto de acuerdo con Boisier y Silva quienes a la postre señalan que:

[...] estamos sobre entrenados para razonar en términos de un paradigma *metodológico* de profundas raíces cartesianas. La consecuencia más sobradamente conocida de esto, radica en nuestra verdadera "manía por la disyunción" en la construcción del conocimiento, lo que elimina las antinomias y las circularidades, privilegiando la distinción, la separación y la oposición (Boisier y Silva, 1989:14).

La principal disyuntiva o polaridad entre el mundo indígena y el impacto recursivo de pobreza extrema del sistema educativo nos lleva a la deducción que la educación indígena se fundamenta en una filosofía abstracta, basada en una sociedad abstracta o ajena a la sociedad local, regional y nacional, pero que está validada por comunidades de científicos que propulsan el crecimiento y el conocimiento universal; luego, entonces, vemos desfilar a otra comunidad de profesores dispuestos a depositar esos conocimientos que dicen poseer en niños

y niñas indígenas, omitiendo que las comunidades indígenas poseen saberes propios sustentados en la experiencia vivida ancestralmente y que además, poseen sus propios métodos para preservarlos de generación en generación.

La escuela se ha convertido en un centro depositario de contenidos con una fuerte carga de ideología occidental, que tropieza con las formas de enseñar a niños y niñas indígenas, en tanto se basa en métodos de repetición y memorización; mientras que las formas propias de aprender de los niños se basa primordialmente en la interacción dialógica entre sí, la manipulación de objetos y la representación de esos contenidos con la vida cotidiana de la comunidad. Por las mismas razones, las comunidades indígenas tsotsiles y tseltales determinan lo que la escuela y los profesores deben enseñar a los niños y niñas; formas que generalmente conversan en aprender a leer, escribir y contar lo básico.

### **Interpretación de los supuestos empíricos**

Finalmente, los supuestos empíricos planteados para la investigación se legitiman en tanto que la realidad de estos pueblos indígenas no difiere conceptual ni empíricamente con los descriptores hipotéticos.

*a) Que la educación indígena nacional responde a políticas externas que desconocen las cosmovisiones ancestrales de los pueblos indígenas.*

En México es indiscutible, dado que desde su creación como sistema educativo nacional en 1833 dos cuestiones determinaron su enfoque: la consolidación de un país independiente, erradicando con ello, toda huella de autoridad y presencia peninsular y, la consolidación de un sistema educativo que promoviera el crecimiento económico del país, desde un enfoque liberalista. En los hechos, es obvio que en la realidad, tal enfoque se concreta en la formación de individuos individualizados, con sentido de relación social independiente, por tanto, acrítico y sumiso.

Asimismo, como consecuencia, de acuerdo con Iturriaga (1982) las bases para la formación de los profesores se sentaron en una filosofía liberalista, por tanto, positivista; luego, entonces, la instrumentación fue fabricada por la compañía estadounidense lancasteriana contratada para tal cometido. Por si esto fuera poco, de acuerdo con este autor, se trataba de una compañía con prestigio ya en declive en su propio país; pero como era de esperarse, apta para diseñar e instrumentar la formación docente de un sistema educativo en pañales, que se le impregnó de por vida unas formas, no sólo homogéneas de instruir, sino además de medir los resultados.

*b) Que el desarrollo de los pueblos indígenas ha sido históricamente limitado por diferencias de orden cultural, social y económico dominantes.*

Desde la conquista, los pueblos indígenas de Chiapas, como de los estados de México con alta concentración, la represión, expulsión o concentración urbana como sucedió con la creación de cabeceras municipales -San Cristóbal, San Juan Chamula, Ocosingo, entre otros-, han sido las razones por las que estos pueblos atraviesan por situaciones de pobreza económica, social y cultural. La muestra contundente es la pérdida de la lengua materna por la influencia de los procesos de castellanización o desindianización, para formarlos en ciudadanos común. El campo, los usos y costumbres, pero más fundamentalmente, el territorio y su historia pasaron a formar parte de los factores conquistados y, como tal, aniquilados. En situación de desamparo cultural y de sus principios y normas de vida, constituidos alrededor del territorio y su historia los indígenas continúan hasta hoy, en procesos de degradación y extinción como pueblos originarios.

*c) Que los programas de la educación indígena se fundaron en los enfoques de la conquista, donde la imposición curricular, objetividad de los resultados, discriminación y exclusión social son bases del sustento filosófico.*

Si con la creación de la Dirección General de Educación Intercultural se definieron aspectos filosóficos que orientan, al menos teóricamente, el subsistema

de Educación Intercultural con la consecuente edición de textos para los niños basados en lenguas indígenas, en la práctica se traducen en reliquias de puras buenas intenciones; pues la realidad del servicio educativo se mueve sobre un sistema de prácticas de imposición curricular que se aplican sin la mínima interpretación y contextualización. Entre los factores arraigados destacan profesores que no hablan ninguna lengua indígena y para comunicarse con los niños desde los primeros grados castellanizan; profesores que si bien, hablan una lengua indígena están ubicados en otro contexto con una lengua materna distinta a la propia; por tanto, se ven obligados a memorizar los vocablos, dándoles un significado distinto al original y consiguientemente, sin vínculo alguno a la gama de significados ancestrales filogenéticos y ontogenéticos de la comunidad; profesores que hablan la lengua materna de niños y niñas pero que fueron formados inicialmente para transmitir los contenidos basado en un enfoque tradicional, objetivista y homogéneo, por tanto, occidentalizado.

Al respecto, la creación de la normal Jacinto Canek es ejemplo vivo, se observa que, si bien, los normalistas indígenas son formados en su lengua y para sus comunidades de origen, en los procesos de contratación son enviados a otros contextos, en algunos casos, no indígenas.

*d) Que en materia curricular de la educación indígena no se han tomado las decisiones (al menos oficialmente), de qué, cómo y cuándo enseñar y con sentido de preservación de las culturas.*

Primero, si bien se ha superado la falta de edición de textos y su cobertura en la mayoría de las escuelas, en el contenido de estos textos se carece de las características y saberes de las comunidades, por tanto, los contenidos son ontológica y culturalmente ajenos a la comunidad y metodológicamente aplicados inapropiadamente. En la mayoría de las comunidades de San Juan Chamula los profesores trabajan estrictamente con el libro de texto, como recurso didáctico único; por lo que leer, copiar y resolver operaciones matemáticas son las actividades fundamentales de la semana. Segundo, en el mundo indígena, los

acontecimientos de la vida ancestral son importantes; el ciclo lunar, las estaciones del año, las alineaciones galácticas y planetarias tienen un sentido importante con la vida comunitaria, ya sea para los cultivos o para la procreación y reproducción biológica de la misma comunidad; así como eventos que pasan desapercibidos para la escuela; es decir, que la cultura, el contexto y la historia de los pueblos indígenas no forman parte de las estrategias didácticas de los profesores y consecuentemente obsoletos para los niños y padres de familia.

La aplicación de perspectivas de reivindicación del reconocimiento al derecho indígena particularmente desde proyectos -educativos, de asistencia social- tutelados por el Estado, distan mucho de impactar en beneficio del desarrollo y supervivencia cultural de los pueblos indígenas tseltales y tsotsiles, al igual que en términos de reconocimiento del derecho territorial; por el contrario, la posesión de tierras para el uso agrícola se ha convertido en un dilema actual; prueba de ello, son las disposiciones gubernamentales recientes de construcción de Ciudades Rurales sustentadas en el enfoque de *Vida Mejor*, desarrollo o crecimiento económico y, desarrollo humano, con menoscabo de su dignidad humana, cultura y territorio, tienden al fracaso.

Tras aproximadamente cinco siglos de exclusión y dominación, a principios del tercer milenio, los pueblos indígenas en Chiapas presentan hoy los peores indicadores económicos y sociales y tienen nulo reconocimiento cultural y ningún acceso a las instancias de toma de decisión.

### **Resultados educativos que evidencian la inoperatividad del SEN**

Resultados educativos de trece municipios tseltales y tsotsiles en los periodos escolares 2009 y 2010, reflejan la inoperancia del Sistema Educativo Nacional (SEN) específicamente del subsistema de educación indígena.

En las gráficas que a continuación se presentan los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal en estos municipios ponen en tela de juicio los

procesos de desempeño e impacto social en términos de calidad y pertinencia en el desarrollo individual, familiar, comunitario y social.

1.- Total de alumnos en situación de **DESERCIÓN ESCOLAR** en 12 municipios indígenas

CICLO ESCOLAR: 2008-2009 2009-2010

MUNICIPIOS	PRIM	SEC	PRIM	SEC
ALDAMA			50	
ALTAMIRANO	110	15	21	68
CHALCHIHUITAN	46	40	54	37
S. J. CHAMULA	134	75	233	74
CHANAL	75	39	21	18
CHENALHÓ	120	65	123	78
HUIXTÁN	16	29	68	23
OXCHUC	67	111	60	103
PANTHÉLO	72	75	21	62
S. DEL PINAR			61	75
TENEJAPA	91	109	65	85
ZINACANTÁN	40	45	38	48

Fuente: Departamento de Estadística de la Secretaría de Planeación de la SE, 2010

Como puede apreciarse, los índices de deserción son más significativos en los municipios de San Juan Chamula, Chenalhó, Altamirano, Pantelhó, Tenejapa y Oxchuc; sin embargo, no deben descartarse dos datos importantes. Primero, que entre uno y otro municipio difieren en términos de porcentaje de población y, segundo, que a mayor número de familias monolingües mayor porcentaje de deserción. Así mismo, caben hacer dos análisis sobre los datos presentados. Primero, el hecho de que trece de los municipios tsotsiles y tseltales presenten el fenómeno de la deserción tiene mucho que ver con las iniciativas de

preservación cultural de las propias comunidades, lo que se traduce en decisiones acerca de qué áreas deben cubrir las escuelas en términos de enseñanza y cuáles no, pero que en los procesos de medición de resultados por el CENEVAL son tomadas en cuenta. Segundo, que la inoperatividad del Sistema Educativo Nacional se evidencia al no tomar en cuenta que los pueblos indígenas son mundos distintos, con normas, principios y por ende, con estilos de aprendizaje propios de su cultura frente a esquemas de operatividad didáctica hegemónicas, establecidas en los marcos de una filosofía de crecimiento económico y modernidad frente a perspectivas de futuro distintos, en donde el sentido de vida se contrapone y trasciende al de modernidad y economía; así como no toma en cuenta también las condiciones culturales del sentido y significado que el trabajo agrícola comunitario representa para las familias indígenas. Por el contrario yuxtapone tiempos escolares establecidos normativamente con los tiempos que los indígenas requieren para el desarrollo de las tareas del campo sobre todo cuando estas son de orden familiar.

2.- Resultados de **EFICIENCIA TERMINAL** en 13 municipios indígenas

MUNICIPIOS	CICLO ESCOLAR: 2008-2009		CICLO ESC 2009-2010	
	PRIM	SEC	PRIM	SEC
ALDAMA	77.1%	71.9%	63.4%	44%
ALTAMIRANO	86%	76.6%	87.2%	73.2%
CHALCHIHUITAN	67.8%	51.5%	60.2%	50.3%
S. J. CHAMULA	87.2%	71.2%	82.3%	70.1%
CHANAL	71.2	63.9%	70.4%	60.2
CHIENALHO	85.9%	65.9%	84.6%	65%
HUIXTÁN	87.3%	82.6%	86.2%	85%
MITÓNIC	69.9%	69%	65.9%	60%
OXCHIUC	95.7%	75.4%	88.8%	80.3
PANTHELO	76.3%	62.3%	75.5%	61%

S. DEL PINAR	87.6%	64.9%	94.9%	60.3%
TENEJAPA	90.3%	58.4%	94.9%	60.2%
ZINACANTAN	85.9%	64.9%	86%	86.3%

Fuente: Departamento de Estadística de la Secretaría de Planeación de la SE, 2010

El esquema 2 muestra con mucha claridad cómo la eficiencia terminal en estos municipios, entendida ésta como las condiciones *oficiales* para que niños y niñas tengan derecho de continuar sus estudios accedendo al nivel subsecuente, desvela un problema de incompatibilidad con las culturas originarias oculto, del subsistema educativo de nivel indígena, o ¿cómo se explica que Aldama y Chalchihuitán arrojen resultados más críticos de eficiencia terminal? Si no obedeciera a altos índices de población monolingüe. Además, cómo se explica que el problema se recrudezca más en el nivel de secundaria si no obedeciera a la incompatibilidad con los intereses de los alumnos y las propias comunidades indígenas. Por otro lado, es importante enfatizar que no se está tomando en cuenta el impacto en términos de utilidad y aprovechamiento de estos aprendizajes para la vida cotidiana de los niños y niñas en su comunidad.

### 3.- SITUACIÓN EN RIESGO de niños indígenas en 13 municipios indígenas

MUNICIPIOS	CICLO ESCOLAR: 2008-2009		CICLO ESC 2009-2010	
	PRIM	SEC	PRIM	SEC
ALDAMA	115	25	130	110
ALTAMIRANO	172	442	410	113
CHALCHIHUITÁN	400	96	407	143
S. J. CHAMULA	1186	100	1776	100
CHANAL	146	110	293	48
CHENALHO	1069	178	1160	156
HUIXTÁN	368	42	306	56
MITONTIC	272	27	226	216

OXCHUC	1060	258	1005	292
PANTHELÓ	369	121	451	140
S. DEL PINAR	91	14	733	331
TENEJAPA	91	109	65	85
ZINACANTÁN	502	20	516	15

Fuente: Departamento de Estadística de la Secretaría de Planeación de la SE, 2010

En el esquema 3 se muestra la situación de niños y niñas indígenas en riesgo de ser excluidos del sistema educativo que reprobaron en ambos ciclos escolares, que a diferencia de Tenejapa, en la mayoría de municipios el problema es significativo, y con mayor concentración en Oxchuc, San Juan Chamula, Chenalhó, Pantelhó y Zinacantán, en particular, si se piensa que no existe para ellos otra alternativa.

Acciones como las ya descritas anteriormente, desde dentro del sistema educativo nacional, de negación de la presencia de los pueblos indígenas, evidencian la vigencia de un proyecto nacional de creación de una sociedad monocultural, moderna y competitiva para el concurso mundial, toda vez, que la filosofía del propio sistema educativo, centrada en una perspectiva de crecimiento económico, ha sido coyuntura desde decretos oficiales que abanderan el proyecto mundial de desarrollo sustentable.

El debate sobre las opciones de desarrollo *social sustentable* y el combate a la pobreza ha cobrado interés en Chiapas, a raíz de que el gobierno estatal puso en marcha un paquete de políticas públicas que daría respuesta al rezago educativo y social derivado de la dispersión territorial de las comunidades rurales que conforman el mosaico sociocultural de la entidad. Tal proyecto, tomando como marco los *Objetivos de desarrollo del Milenio*, concretó la creación de las *Ciudades Rurales Sustentables* en diversas regiones del estado, entre las que se distinguen: Nuevo Juan del Grijalva, Santiago del Pinar, Yxhucatán y Jaltenango de

la Paz (Gob. Est. 2008). Sin embargo, la realidad hoy no sólo desvela un fracaso en la planeación de dicho proyecto sino que emblemata una concepción de sustentabilidad economicista, desarrollista y nihilista, en tanto que se ignoró el derecho a un territorio colectivamente historizado, así como el derecho a ser diferente y con posibilidades de desarrollo a partir de la autonomía cultural. Por tanto, es claro que en tal proyecto hegemónico, lo sustentable prescinde del desarrollo de las capacidades, actitudes y valores propios y en colectividad.

Con los datos anteriores queda en evidencia que en los municipios indígenas con arraigo cultural y principalmente, con una lengua materna como vehículo principal para la socialización entre los miembros de una cultura con otras, el sistema educativo nacional carece del sentido ontológico de la formación de las futuras generaciones y particularmente, para la conservación de las culturas originarias. Sin embargo, en otros contextos, tanto en países latinoamericanos - Bolivia, Ecuador, Guatemala- como en México -Oaxaca y Chiapas- en la región tzeltal de Ocosingo existen experiencias que se desarrollan en un marco de *modelos educativos alternativos* centrados en el enfoque de Etnoeducación o Educación Emancipadora.

### **Una educación alternativa para el desarrollo: Etnoeducación**

¿Qué características debe ofertar un modelo de Etnoeducación para el desarrollo integral? Una alternativa que ha cobrado popularidad en algunos países se cobija en la Educación Intercultural Bilingüe, en sus fundamentos ontológico y epistemológicos, reconoce que los pueblos indígenas tienen cosmovisiones y modos de entender la realidad, y lenguajes particulares que son necesarios de considerar desde un enfoque intercultural, dado que, particularmente, pondera el derechos y la igualdad de y entre los niños y niñas indígenas (De Sousa, 2001:3).

Cabe aclarar que la principal característica de este enfoque de interculturalidad educativa no consiste en un simple hecho de aceptar al otro como persona; sino que inicia con un reconocimiento de sí mismo, respecto al mundo,

en un acto de sujeto autocrítico y reflexivo para desde ahí, distinguir la naturaleza del otro como sujeto pensante, humano, con una cultura propia, usos y costumbres y, con una cosmovisión propia que le provee los significados de la vida comunitaria. Hoy es posible identificar otras experiencias en otros países como Ecuador desde la década de los 80; Bolivia en la década de los 90 y Guatemala que, a diferencia de Ecuador y Bolivia, se sostienen por organizaciones sociales y civiles; pero que ambas experiencias se generaliza un modelo alternativo de etnoeducación o educación indígena centrada en la cultura y la cosmovisión, en su historia y su territorio.

En Chiapas, se distinguen dos experiencias que están desarrollando propuestas educativas con contenidos étnicos para el desarrollo comunitario: el grupo ECIDEA y el grupo UNEM, los cuales, están configurando cambios profundos en las relaciones sociales, cultural, económicas y familiares tergiversadas fundamentalmente por un modelo educativo hegemónico durante los dos siglos anteriores y que desde inicios del siglo XXI, pretenden con esfuerzos permanentes, convencer no sólo a la sociedad general que existen otras posibilidades de construir escenarios para reivindicar los trazos culturales, usos y costumbres, cosmovisiones materiales e inmateriales, sociales y territoriales, y desde ahí sentar las bases para la educación de niños y niñas indígenas, sino a las autoridades educativas y gubernamentales para legitimar oficialmente los procesos, tal y como sucediera en el 2005 cuando la SEP evaluó los procesos educativos del grupo ECIDEA en Ocosingo, Chiapas, reconociendo oficialmente la aprobación del 98% de niños y niñas

Cabe hacer notar, que la referencia básica que sustentan dichos cambios entre la educación para los indígenas y la educación de los indígenas, propiamente dicha, radica en la filosofía indígena comunitaria; esto es, que la filosofía de la educación de los indígenas, en las experiencias (ECIDEA y UNEM) antes mencionadas, le caracteriza como fundamento una percepción holística sobre las formas de ver y estar en el mundo, tomando como referencia el caracol

(Puy), las actividades y la vida comunitarias se relacionan cíclicamente, en la participación colectiva y como un pensamiento circular que se establece en el pensar, hacer y ser en la cosmogonía indígena.

En las experiencias de educación alternativa o etnoeducación, como el modelo ECIDEA en Ocosingo, no sólo se re-interpretan los contenidos curriculares oficiales en razón del contexto, sino que los profesores forman parte de la comunidad, dominan la lengua materna de los niños y niñas y comparten los mismos patrones culturales y ancestrales. Así lo intercultural se concibe como reconocimiento de la cultura propia como la base de la educación indígena y de sus esquemas de aprendizaje, en relación a la composición pluricultural del entorno, el cual se comparten formas de ver el mundo con dos o más culturas en un marco de reconocimiento y respeto mutuo, de sus formas de vivir, de sus ideas y visiones del mundo (ECIDEA, 2009).

Los contenidos ya interpretados se ajustan a los tiempos más significativos para el mundo indígena mediante tarjetas de autoaprendizaje, en cuyo enfoque, al igual que los cultivos, busca sembrar una educación intercultural y bilingüe o etnoeducación, desde abajo y desde dentro de la comunidad que atiende al ejercicio de la autonomía por derecho; esto es, la conciencia de ser indígena y su relación sujeto-naturaleza (ECIDEA 2009).

Una principal característica de la etnoeducación es que se funda en un enfoque filogenético y ontogenético como valores propios del contexto sociocultural:

[...] si queremos ver las cosas en su verdadera perspectiva, necesitamos comprender el pasado del hombre así como su presente ... En realidad, la mente se ha desarrollado hasta su estado actual de consciencia, como una bellota se desarrolla hasta ser encina o como los saurios evolucionaron hasta ser mamíferos. Se ha estado

desarrollando durante muchísimo tiempo y aún sigue su desarrollo.  
(Freire, 2000).

Ineludiblemente la conexión entre individuo y su historia colectiva es posible en tanto éste tiene acceso a los saberes empíricos de su colectivo –subjetividad-, y que contiene en sí mismo el impulso de un desarrollo humano, que busca su realización histórica, es decir, el impulso a la integración de la personalidad. Lo que reviste de vital importancia entonces es, que debe ser el propio individuo quien debe contribuir a su propia historicidad, realizando las metas inscritas en una relación intersubjetiva; producto de tal interacción dialógica, emergerá una actitud nueva que trasciende, determinada por su sentido de pensamiento de común-unidad a un nivel de conciencia, que será reflejada como una actitud de auto-identidad con su colectivo, territorio e historia.

En los pueblos indígenas esta relación de intersubjetividad se da de forma natural, misma que permite la prescripción voluntariosa de las normas y reglas de vida comunitaria, sustentada en los valores, éticos y morales del colectivo y de las experiencias ancestrales y cosmogónicas de ver y pensar, ser y actuar, de sentir y vivir en el mundo de la comunidad. La escuela no debe estar ajena a estos procesos intersubjetivos en tanto que determinan los modos de ser de los niños y niñas indígenas en el aula. En tal sentido, la reivindicación de las dimensiones: filosófico y político de la etnoeducación debe ser una constante en la concepción de autoridades y profesores, a fin de poder alcanzar una articulación en los ámbitos: cultural, lingüísticos, político y económico de la comunidad; así como su necesaria descolonización para la construcción de un modelo de educación de los indígenas, democrática y visionaria del fortalecimiento y desarrollo cultural.

Fundamentalmente, los factores que contribuyen en la constitución filio-ontogenética de la etnoeducación son:

1. El carácter social de la etnoeducación en contraposición a las teorías individualistas de corrientes positivistas;

2. La acción educadora se fundamenta desde los saberes de la generación adulta a la generación joven;
3. Los medios de acción de los que dispone la etnoeducación para lograr su propósito son la cultura, la historia y el territorio propios;
4. El carácter científico de los aspectos de la etnoeducación son resultantes de la transversalización cultural sustentada en la cosmovisión histórica y ancestral de los pueblos indígenas posicionada en los saberes de la generación adulta;
5. La necesidad de la trans-formación del educador (acompañante) debe estar basada no en procedimientos y fórmulas para ejercer su profesión, sino en una reflexión que le permita tomar plena conciencia de su función social.

Significa, pues, que la etnoeducación es entendida como una práctica de naturaleza política, según la afirmación de Freire (1998), tiene una connotación específica que no puede ni debe ser negada por quienes se ocupan de la educación, que nos interesa rescatar. Por ello, la crítica de este autor a la *educación bancaria*, no es sólo crítica de los saberes en juego de un sistema utópico, sino que se concreta en el modelo educativo nacional mexicano, particularmente, en el subsistema de educación indígena, por cuanto que sus efectos consecuentes, son recursivos y denigran las culturas indígenas.

Una propuesta de etnoeducación destinada a responder a las demandas de desarrollo de los pueblos indígenas tseltales y tsotsiles en los Altos tendrá que responder a la re-producción de la cultura, en un contexto y un tiempo histórico culturalmente determinados; esto es, que un modelo de etnoeducación, siguiendo a Muñoz (1998), debe revitalizar las lenguas y los usos y costumbres indígenas, y su concreción deberá converger en cuatro ámbitos:

1. Políticas educativas, basadas en el consenso entre autoridades nacionales, locales y comunitarias, en torno a definir la naturaleza y el papel de la educación como desarrollo comunitario.

2. Constituir un sistema de educación propia o etnoeducación sustentado en los valores y saberes comunitarios, más que en doctrinas educativas oficiales con enfoques curriculares occidentalizados.
3. Constituir un modelo de formación docente basado en propuestas metodológicas y didácticas propias de la comunidad, que prime los estilos de aprendizaje y garantice la re-producción cultural conforme a las características socioculturales y psicolinguísticas de niños y niñas indígenas.
4. Un sistema de prácticas escolares endógenas, supervisadas por los padres y madres de familia y las autoridades comunitarias y que se construyan en las tradiciones y las realidades comunitarias (Muñoz, 1998: 12).

Metodológicamente hablando, un modelo de etnoeducación se basa en la creación y re-creación de textos basados en la comunidad; de tal modo que permita a los propios educadores -acompañantes- desarrollar una currícula escolar con contenidos re-interpretados y relacionados con la propia expresión de la realidad; que recoja la sabiduría acumulada de los ancestros y responder a las necesidades e intereses comunitarias, sin alejarse del aporte de las enseñanzas científicas y tecnológicas de la cultura universal; así como tomar en cuenta la inclusión de la multi y pluriculturalidad. Se sostiene que un modelo de etnoeducación centrado en la cultura, la historia y el territorio, trasciende en sus fines y propósitos al verdadero desarrollo sociocultural de los sujetos dado que no se reduce al mero ámbito de un sistema de enseñanza escolarizada -como lo es hasta ahora- más bien, en tanto que promueve el desarrollo comunitario bajo los siguientes principios fundamentales:

- Considera lo Multicultural e intercultural como principios básicos de convivencia, y la territorialidad, entendida como lugar de origen, espacio vivido y de vida con sentido histórico y con sentido propio.
- Prioriza la aplicación de proyectos orientados a impulsar las economías tradicionales desde lo local, expresando el respeto por la naturaleza, y sustentados en principios económicos indígenas como la subsistencia, la

soberanía alimentaria y la sustentabilidad de los ecosistemas mediante el respeto a la Madre Tierra, el intercambio y la combinación de actividades colectivas, familiares y comunitarias.

- Destaca como premisas, la reciprocidad y la complementariedad, la valoración comunitaria de bienes, saberes ancestrales y conocimientos propios, la racionalidad de acumulación de bienes, los mecanismos de trabajo comunitario, la armonía con la naturaleza, la socialización en el intercambio, un sentido lógico del intercambio de valores de uso y no de valores de cambio, así como de un sentido, lógico de la producción y reproducción tradicional.

Se sostiene la tesis de que un modelo alternativo de etnoeducación como experiencia etnocultural, reconoce y parte de la construcción de la auto-identidad cultural desde los ámbitos de la subjetividad indígena, que define el ser y que constituye la síntesis de tres capacidades humanas:

- La inter-subjetividad, como la capacidad que permite establecer vínculos entre pares (nos-otros) y con los *otros*; así como para percibir y elaborar conjuntamente imágenes, significados y creencias.
- La intra-subjetividad, como la capacidad que permite establecer un diálogo interno, consigo mismo, para procesar las imágenes del exterior, discernirlas y tomar decisiones en la configuración del ser como sujeto activo. Capacidad que se construye desde las relaciones transversalizadas entre pares y con los otros.
- La trans-subjetividad, como la capacidad que permite recoger los imaginarios culturales, las ideologías, la historia colectiva, las creencias y valores que sostienen la sociedad, y que permite trascender colectivamente hacia nuevos paradigmas del pensamiento de una manera más organizada y consciente. Esto es, la auto-identidad.

La tridimensionalidad de la subjetividad como ejes transversales de la etnoeducación, debe conducir a trascender lo personal e irradiar lo social y lo ideológico en el mundo indígena.

Por ello, entonces deberá responder a esa realidad cultural empañada por el nihilismo histórico y la marginación, impulsando la subjetivación de niños y niñas indígenas, para trascender lo personal y proyectarse políticamente. Porque subjetivarse es explorar el mundo interno para hacer una revisión de los rasgos asignados y resignificarlos con sus aspiraciones, sus sueños. Esa es la dinámica intrasubjetiva que debe acompañar el proceso de auto-identidad y desarrollo de indígenas en su cultura, lengua, territorio e historia.

Por todo lo ya discutido, se sostiene que educación y desarrollo sustentable, en tanto desarrollo de las capacidades, las actitudes y los valores humanos de los sujetos, son ámbitos o entidades humanas imbricados e inherentes a la vida comunitaria y que, en conjunto, definen el Ser como la capacidad de ser, sentir y estar en común-unidad. Porque finalmente, el desarrollo de un pueblo o país no puede ir más allá de donde llegue su educación.

## **Bibliografía citada**

**ACEVEDO** Conde, M. L. (1988). *Panorama histórico de la educación y la cultura*. En Satavenhagen y Nolasco (Coords). Política cultural para un país multiétnico: COMIE, México SEP, DGCP. Pg 220-226.

**AGUIRRE**, Beltrán, G. (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*. Tomo III, Instituciones indígenas del México actual. INI-SEP, México.

**ALBÓ X.** (1998). *Derechos indígenas indios en Bolivia*. En ALMEIDA Ileana y ARROBO RODAS Nidia (Coords.), En defensa del pluralismo y la igualdad. Los derechos de los pueblos indios y el Estado, Quito, Fundación Pueblo Indio del Ecuador-Abya Yala, 1998.

**ÁLVAREZ-GAYOU** Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós, México.

**BANCO MUNDIAL** (2009). *Informe sobre el desarrollo mundial 2009. Una nueva geografía económica*. Banco Mundial Washington D. C.

**BANCO MUNDIAL** (2010). *Desarrollo y cambio climático. Panorama general un nuevo clima para el desarrollo*. Informe sobre desarrollo mundial 2010. Banco Mundial, Washinton D. C. 2010.

**BARNACH-CALBÓ**, E. (1997). *La nueva educación indígena en Iberoamérica*. En Revista Iberoamericana de Educación Intercultural Bilingüe, No. 13. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultural. P. 13-33.

**BELLO**, A. y M. Rangel, (2002) *La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe*. Revista de la CEPAL No. 76, 2002.

**BERTELY** Busquets, M. (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas de México*, en Galván, L. (coord.) (2002). Diccionario de historia de la educación en México, CD, México: CONACyT/CIESAS/DGSCAUNAM.

**BOISIER S.** (2005). *¿Hay espacio para el desarrollo local en la globalización?* En Revista de la CEPAL 86. Agosto, Santiago de Chile, 2005.

**BOISIER**, S. y V. Silva, (1989). Propiedad del capital y desarrollo regional endógeno en el marco de las transformaciones del capitalismo actual. Reflexiones

acerca de las regiones del Bío,Bío. En revista EURE. Vol. 16 Núm. 47 Página 91 – 124, Santiago de Chile 1989.

**BOLAÑOS** Martínez, R. (1982). *Orígenes de la Educación Pública en México*. En Historia de la educación pública en México. Solana, F., R. Cardiel y R. Bolaños Martínez, (Coords). SEP. Primera edición; Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

**BONFIL** Batalla, G. (1989). *México Profundo. Una civilización negada*. 1ª edición, editorial Grijalvo. ISBN 968-419-929-5, México.

**CABRERA** O. (1998). *Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina*. en: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Washington, OEA, 1998.

**CAMPBELI**, Lyle R. (1984). *El pasado lingüístico del sureste de Chiapas*. Investigaciones recientes en el área maya, t. I, XVII Mesa Redonda, Chiapas, México, Sociedad Mexicana de Antropología, 1984, pp. 165-184.

**CDI-CEPAL**, (2005). *Desarrollo indígena en 50 municipios*. Fuente web: [www.cdi.gob.mx/50municipios/50municipios](http://www.cdi.gob.mx/50municipios/50municipios)

**CDI-CEPAL**, (2010). *Indicadores Socioeconómicos de los Pueblos Indígenas de México: su uso en políticas y programas*. Seminario-Taller: Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico. Santiago de Chile.

**CDI-PNUD**, (2004). *Tzotziles. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. María Concepción Obregón Rodríguez (Coordinadora). ISBN 970-753-007-3. México.

**CDI-PNUD**, (2004). *Tzeltales. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. Maritza Gómez Muñoz Coordinadora. ISBN 970-753-034-0. México.

**CELADE-CEPAL**, (2005). *Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio*. En Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL, Santiago de Chile, 27 al 29 de abril de 2005.

**CEPAL**, (2005). *La esquivia de la equidad en el desarrollo latinoamericano. Una visión estructural, una visión multifacética*. Informes y estudios especiales. SERIE. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2005.

**CEPAL**, (2007). *Panorama social de América Latina*. Publicación de las Naciones Unidas LC/G.2326-P, febrero de 2007. Primera edición. ISSN impreso: 1020-5152/ ISSN electrónico: 1684-1409; ISBN 978-92-1-322972-9. Santiago de Chile.

**CEPAL** (2008). *Pueblos Indígenas indigenous people*. Observatorio Demográfico de América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. ISBN: 978-92-1-021068-3. Santiago de Chile.

**CEPAL**, (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de OEI/SEGIB, Madrid, España, septiembre de 2008.

**CEPAL**, (2010). *Metas Educativas 2021. Estudios de costos*. Documento de proyecto de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

**CHACÓN** Ángel P. (2005). *La formación pedagógica de los profesores de educación básica en México*. Fuente: observatorio.org/colaboraciones/2005/FORMACION PEDAGOGICA. Consultado el 14 de octubre del 2011.

**CHÁVEZ**, A. I. (2007) *El Pop-Wuj. Poema mítico-histórico K'iché*. Traducción directa del manuscrito por Adrián Inés Chávez. Publicaciones Maya Guatemala. ISBN 9968-9753-5-4. Guatemala C. A. 2007.

**CONAPO**, (2006). *Índice y grado de marginación de los pueblos indígenas*. Estimaciones de la CONAPO con base en el conteo de población y vivienda México, 2005. Pp. 123-135.

**CONAPO**, (2010). *Proyecciones de indígenas de México y de las entidades federativas 2000-2010*. Colección prospectiva Consejo Nacional de Población. ISBN 970-628-848. México.

**CONEVAL** (2007). *Los mapas de la pobreza en México*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Julio, 2007.

- CONEVAL**, (2008). *Informe ejecutivo de pobreza en México*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (CONEVAL). Junio de 2007.
- CONEVAL**, (2010). *Porcentaje de población con rezago educativo, según entidad federativa, México, 1999-2000*. Estimaciones del CONEVAL con base en los censos de población y vivienda 1990-2000 y la muestra del censo de población y vivienda 2010, México.
- CONEVAL** (2011). *Censo de población y vivienda 2011*. Estimaciones del CONEVAL con base en los Censos de Población y Vivienda 1990 y 2000, y la Muestra del Censo de Población y Vivienda 2010.
- CUNNINGHAM, M.** (1996). *La educación intercultural bilingüe dentro y fuera de las escuelas*. Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina. II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe, Sta. Cruz de la Sierra, Bolivia, 1996.
- CRUZ Rodríguez, E.** (2009). *Movimientos indígenas y nación en Bolivia y Ecuador: La lucha por el Estado plurinacional en perspectiva histórica*. En Hacia una radicalización de la democracia, Madrid, Siglo XXI, 1987, pp. 105-166.
- DE SOUSA Santos, B.** (2001). *Los nuevos movimientos sociales*. En Revista Debates. Tiempos de rebelión (La Paz: Muela del Diablo). Septiembre, 2001.
- DE SOUSA Santos, B.** (2010). *Descolonizar el saber, descolonizar el poder*. Editorial Trilce. ISBN 978-9974-32-546-3. Uruguay, 2010.
- DEL POPOLO F. y A. M. Oyarce** (2005). *Población indígena de América Latina: perfil sociodemográfico en el marco de la CIPD y de las Metas del Milenio*. Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas CEPAL, Santiago de Chile, 27 al 29 de abril de 2005.
- DURKHEIM, E.** (1991). *Educación y Sociología*. Ed. Colofón, 3ª ed., México, 1991.
- DUSSEL, E.** (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. 5ª edición. Editorial Nueva América. ISBN 958-9039-19-7. Bogotá, Colombia 1995.
- DUSSEL, E.** (2011). *Introducción*. En El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y latino (1300-2000). Dussel, E. E. Mendieta y C. Bohórquez Editores, 1ª edición 2011. Editorial Siglo XXI, ISBN-13: 978-607-03-0280-0. México.

- DUSSEL, E.** (2011). *El primer debate filosófico de la modernidad*. En *El pensamiento filosófico latinoamericano del Caribe y Latino (1300-2000)*. Enrique Dussel, Eduardo Mendieta, Carmen Bohórquez (editores). Editorial Siglo XXI. México.
- ECIDEA,** (2009). *Curriculum para la educación primaria intercultural bilingüe*. Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo. Primera edición 2009. México.
- ECIDEA,** (2009). *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas*. Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo. Primera edición 2009. México.
- ECO.** (2002) *La Cumbre de la Tierra. Visiones diferentes*. Consejo de la Tierra, Universidad para la Paz, Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ), Centro Internacional de Defensoría para el Ambiente y el Desarrollo (OmCED), Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).
- FALS Borda, O.** (2008). *Globalización y Segunda República*. En publicación: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano no. 10. Buenos Aires : CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Julio 2008.
- FREIRE, P.** (1972). *Pedagogía del oprimido*. 2ª edición. Tierra nueva y Siglo XXI. Argentina Editores. Buenos Aires, 1972.
- FRIERE, P.** (1987) *La educación como práctica da libertad*. 37° edición. Siglo XXI Editores. ISBN 968-23-0027-4. México.
- FREIRE, P.** (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P.** (2000) *Pedagogia da indignacao. Cartas pedagógicas e outros escritos*. Editorial UNESCO. ISBN 85-7139-291-2. Brasil.
- FREIRE P.** (2002) *Pedagogía de la esperanza*. 5ª edición. Editorial Siglo XXI. ISBN 968-23-1899-8. México.
- FREIRE, P.** (2005). "Cartas a quien pretende enseñar". Editorial Siglo XXI editores, Décima Edición en español, 2005, Saõ Paulo. pag. 43 – 51.

**GOBIERNO DEL ESTADO**, (2008). *Boletín de prensa 1950 de Creación de ciudades rurales sustentables*. Congreso del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, 5 de junio 2008.

**GOBIERNO FEDERAL**. (1917). *De los derechos humanos y sus garantías*. Constitución Política publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Últimas reformas publicadas DOF 12-10-2011.

**GOBIERNO FEDERAL**, (2002). *Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación del día lunes 22 de enero de 2001, p. 58. Primera Sección.

**GOBIERNO FEDERAL** (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Poder Ejecutivo Federal. Fuente: [presidencia.gob.mx/pdf/PND\\_2007-2012.pdf](http://presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf). Consultado el 17 de octubre del 2011.

**GOBIERNO FEDERAL**, (2009). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 24-08-2009. México.

**GONZÁLEZ**, F. (2005). *¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término*. En Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (REDALYC). Venezuela. Artículo del seminario paradigmas de investigación educativa. Maestría en Educación, UNACH.

**HAMEL**, R. E., (2001). *Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*. Publicado en: Bein, Roberto & Born, Joachim (eds.) (2001) Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Buenos Aires, UBA, 143-170 Investigación financiada del proyecto No. 25697 "Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe" (1998-2001) por el CONACYT de México.

**HERNÁNDEZ** Correa. P. J. (2007). Educación y Desarrollo Comunitario: Dialogando con Marchioni. En Revista Cuestiones Pedagógicas, 18, 2006/2007, pp 285-300. Universidad de Sevilla.

**HERNÁNDEZ** Sampieri, R. C. Fernández Collado, P. Baptista L. (1997). *Metodología de la Investigación*. 1ª edición McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO, S.A. de C.V. ISBN 968-422-931-3. Colombia.

**HERNÁNDEZ** Cruz, J. L., Coello Nuño, U., De la Cruz, M. M., Castellanos León. V. C. y González Luna, M. de los A. (2009). *La nueva relación del Estado con los Pueblos Indígenas en el siglo XXI sustentada en la Constitución Política y en la composición pluricultural de la nación*. 1ª edición 2009. ISBN 978-607-8003-21-1, Universidad Autónoma de Chiapas; México.

**HERSKOVITS** M. J. (2004). *El Hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. 12ª re-impresión. Fondo de Cultura Económica. ISBN 968-16-0737-6. México.

**INEE**, (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. Informe anual del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, 2007.

**INEE** (2010). *Índice de marginación 2005*. Panorama educativo de México 2007. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. México, 2010. Fuente: [http://www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2008/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS11-A/2008\\_CS11-A\\_.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2008/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS11-A/2008_CS11-A_.pdf) Consultado el 24 de noviembre del 2011.

**INEGI**, (2004). *La población indígena en México*. Instituto Nacional de Estadística e Informática, México, 2004.

**INEGI** (2005). *II Censo de población y vivienda*. Recuperado el 3 de diciembre 2010, del Sitio [www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10215](http://www.inegi.gob.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10215) - 19k.

**INEGI**, (2008). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México.

**INEGI**, (2011). *Perspectiva Estadística Chiapas*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Marzo, 2011, México.

**INEGI**, (2011). *Anuario de estadísticas por entidad federativa*. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. México 2011.

**INI**, (2000). *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas*. Primer Informe, INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA, México, INI-PNUD, 2000.

**ITURREAGA** J. E. (1981). *La creación de la Secretaría de Educación Pública*. En Historia de la educación pública en México. Solana, F., R. Cardiel y R. Bolaños

Martínez, (Coords). SEP. Primera edición; Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

**KRAEMER Payer G.** (2004). *Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca*. En Revista Alteridades. Enero-julio año/vol. 14, núm. 027. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. D. F. México.

**LACLAU, E.** (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Editorial Nueva visión, Buenos Aires. 1993.

**LÓPEZ, L. E. y W. Küper,** (1999). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de Trabajo. Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

**LÓPEZ, L. E.** (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. Programa de Formación para la Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes), Bolivia.

**MARDONES J. M. y N. Ursúa,** (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Fontamara, Ediciones Coyoacán. Artículo del seminario paradigmas de la investigación educativa. Maestría en Educación UNACH.

**MATTHÍAS L. A.** (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Informe de trabajo para el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Washington, D.C.

**MATUL Morales, D.** (2005). *De la Pedagogía de la Razón a la Pedagogía del Corazón*. Editorial Kiché Tzib. Timach- Primera Edición. Diciembre 2005. Quetzaltenango, Guatemala.

**MATUTE, A.** (1982). *La política educativa de José Vasconcelos*. En Historia de la educación pública en México. Solana, F., R. Cardiel y R. Bolaños Martínez, (Coords). SEP. Primera edición; Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

**MAX-NEEF, M. A. Elizalde y M. Hopenhayn,** (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Cepaur Fundacion Dag Hammarskjöld. En Development Dialogue Número especial. Santiago de Chile, 1986.

**MEJÍA Zúñiga R.** (1982). *La escuela que surge de la Revolución*. En: Historia de la educación pública en México. Solana, F., R. Cardiel y R. Bolaños Martínez, (Coords). SEP. Primera edición; Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

- MUÑOZ Cruz, H.** (1998). *Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas.* En Revista Iberoamericana de Educación. Educación, Lenguas, Culturas. Núm 17; Mayo-Agosto, México, 1998.
- MUÑOZ Cruz, H.** (2004). *La educación escolar indígena en México: La vía oficial de la interculturalidad.* En Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, No. 29, enero-junio del 2004; pg. 9-10.
- NOLASCO. M.** (1988). "La educación nacional ante la multiétnicidad. En Stavenhagen y Nolasco, (Coordrs). Política cultural para un país multiétnico. COMIE, México SEP DGCP. Pg. 207-210.
- ONU,** (1995). *Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social.* Copenhague, Dinamarca. Del 6 a 12 de marzo de 1995. Fuente de consulta: <http://www.un.org/esa/socdev/wssd/index.html>.
- ONU,** (2002). *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible.* Documento Político Proyecto de declaración política presentado por el Presidente de la Cumbre Johannesburgo (Sudáfrica) 26 de agosto a 4 de septiembre de 2002.
- ONU,** (2006). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.* Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Acuerdo 61/295.
- ONU,** (2010). *Seguimiento de los resultados de la Cumbre del Milenio. Para cumplir la promesa: un examen orientado al futuro para promover un programa de acción convenido a fin de alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio para 2015.* Asamblea General de las Naciones Unidas, febrero 2010.
- ONU,** (2011). *Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Naciones Unidas. Nueva York. Informe de 2011
- OPAN-OPERAÇÃO A.** (1989). *A conquista da escrita. Encontros de educação indígena,* São Paulo, Iluminuras, 1989.
- ORDÓÑEZ Cifuentes, J. E. R.** (2003). *El Derecho a la Lengua de los Pueblos Indígenas.* Coordinador de las XI Jornadas Lascasianas. 1ª edición 2003, ISBN 970-32-0460-0 UNAM, México.

**PADRÓN** Guillén J. (1996). *Análisis del Discurso e Investigación Social. Temas para Seminario*. Ediciones el Caney Publicaciones del Decanato de Posgrado de la UNERS. ISBN 980-288-055-1. Caracas Venezuela.

**PEREDO** Beltrán, E. (2004). *Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina. Serie Mujer y Desarrollo*, n. 53, Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL. Santiago, Chile.

**PNUD**, (2008). *Los Pueblos Indígenas de México. Pueblos indígenas del México contemporáneo*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México, 2008.

**PNUD**, (2000). *Veintiocho municipios de Chiapas con menor índice de desarrollo humano*. Subsecretaría de Planeación. Sistema Estatal de Estadística y Geografía (SEEG). Gobierno de Chiapas.

**PNUD**, (2005), *Diversidad étnico-cultural. La ciudadanía en un Estado plural*. Informe Nacional de Desarrollo Humano.

**PNUD**, (2005). *Índice de rezago social de los pueblos indígenas*. IRSPI. Indicadores de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. México.

**PNUD**, (2010). *Informe sobre desarrollo humano. Superando barreras: movilidad y desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Nueva York EE. UU.

**PNUD**, (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas. El reto de la desigualdad de oportunidades*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. ISBN: 978-92-1-326051-7. México.

**PUPO** R. (2009) *Filosofía de la educación, saberes emergentes, transdisciplinariedad*. Fuente <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2009100906>. Web consultado el 21 de marzo, 2012.

**QUIJANO**, A. (1999). *Qué tal Raza. En Originalmente en Familias y cambio social*. Lima: CECOSAM, 1999: 186-204, y reproducido en varias otras publicaciones. Y «Raza, Etnia, Nación en Mariátegui. Cuestiones abiertas», en Roland Forgues, ed. *José Carlos Mariátegui y Europa*. Lima: Amauta, 1993: 167-188.

- QUIJANO A.** (2000). *La colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina*. En colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (compilador). CLACSO Buenos Aires.
- RAMÍREZ, R.** (1976). *La escuela rural mexicana* [reedición 1981]. México, sep-fce (sep-Setentas).
- RIVERO, J.** (1999). *La secundaria como meta social en actuales contextos latinoamericanos*. En Revista Debate 07. Sistema de Información de Tendencias Sociales y educativas en América Latina SITEAL, ISSN: 1999-6179. UNESCO.
- ROUSSEAU, J.J.** (2000). *El Emilio o la Educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Editorial el Aleph. Fuente: [Http://.www.educar](http://www.educar).
- RUBIO, E. F.** (2004). *Educación bilingüe en Guatemala: situación y desafíos*. Documento de Seminario-taller "Balance y Perspectivas de la Educación Intercultural Bilingüe" Banco Mundial-PROEIB Andes, 14-15 junio, 2004.
- SANDÍN Esteban, M.P.**(2003). *Investigación cualitativa en educación, Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mcgraw Hill. Artículo del seminario paradigmas de la investigación educativa. Maestría en Educación UNACH.
- SAVÍN Castro, J. A.** (2003). *Escuelas normales propuestas para la reforma integral. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los docentes de educación básica*. Cuadernos de Discusión No. 13. Primera edición 2003, SEP.
- SEMARNAT,** (2006). *Población Indígena. Transición demográfica*. En: El Medio Ambiente en México 2005. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. Fuente: <http://www.semarnat.gob.mx>.
- SEP,** (2002). Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México, 2002.
- SEP,** (2006).Plan de Estudios 1997. *Licenciatura en Educación Primaria en Enfoque Intercultural Bilingüe*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. Secretaria de Educación Pública, México, D. F.

- SEP**, (2011). *Reforma Curricular de la Educación Normal: Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe*. Documento de base para la consulta nacional. Dirección General de Educación Superior para la Profesionalización de la Educación DGESEPE. Julio, 2011.
- SILVESTRI A.** y Blank, G. (1993). *Bajtin y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Maestría en Educación UNACH.
- SITEAL**, (2011). El analfabetismo en América Latina, una deuda social. Sistema de Información de las Tendencias Educación en América Latina. Noviembre 2011.
- SOLANA, F.** (1982). *Introducción. Pasado y futuro de la educación pública mexicana*. En Historia de la Educación Pública en México. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez Coordinadores. SEP, 1982.
- STAVENHAGEN, R.** (1996). "*Equívocos de la autonomía*". En *La Jornada*, 20 de diciembre. México (1998) "*Identidad cultural y globalización*". En Visión Crítica de la Globalidad. Centro Latinoamericano de la Globalidad (CELAG) y Centro de investigación y Docencia Económica (CIDE). México.
- STAVENHAGEN, R.** (1996). *The Challenges of Indigenous Development*. En Indigenous Development: poverty, democracy and sustainability, pag. 4-7, Banco Interamericano de Desarrollo.
- STAVENHAGEN, R.** (1997). *Las organizaciones indígenas: actores emergentes en América Latina*. Revista de la CEPAL No. 62, Santiago de Chile.
- STAVENHAGEN, R.** (2002) *Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina*. En Revista Redalyc Araucaria Primer semestre. Año/vol 4 Número 007. Universidad de Sevilla, España.
- STAVENHAGEN, R.** (2008). *Un mundo en el que caben muchos mundos: el reto de la globalización*. En Daniel Gutiérrez Martínez y Helene Balslev (coords.) Revisitar la etnicidad: Miradas cruzadas en torno a la diversidad. México: El Colegio Mexiquense-Siglo XXI.
- STAVENHAGEN, R.** (2008). *Los pueblos indígenas y sus derechos*. Ediciones UNESCO, ISBN 978-92-95068-00-1. México.

- STRAUSS A.** y J. Corbin, (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. 2ª edición, editorial Universidad de Antioquía. Bogotá, Colombia.
- SUXO Yapuchura, M.** (2009). *Ser indígena no significa siempre ser pobre*. Ambigüedad en la palabra indígena y su connotación discriminatoria. Fuente: <http://www.jatha-muhu.org/Revista/moises.pdf>.
- TEDESCO, J. C.** (1983). *El reproductivismo educativo y los sectores populares en América Latina*. En Revista Colombiana de Educación. Bogotá, No. 11 1er semestre de 1983.
- TORRES-RIVAS, E.** (1995). *Consideraciones sobre la condición indígena en América Latina y los derechos humanos*. En Serie: Estudios Básicos de Derechos Humanos. Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina. SITEAL.
- TAYLOR, S. L.** y Bogdan B. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós Ibérica. S. A. España.
- UNEM,** (2009). *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe*. Unión de Maestros de la Nueva Educación de México. Primera edición, 2009. México.
- UNESCO,** (1953). *Conferencia General. Séptima Reunión Resoluciones*, París 1952. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Editorial Firmin Didot, París.
- UNESCO,** (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid, España.
- UNESCO,** (2004) *Educación Superior para los Pueblos Indígenas caso Guatemala*. Seminario y Taller Internacional. La Educación Superior en un Estado Multiétnico, realizado por la Unidad Preparatoria de la U-Maya y La Comunidad Académica Maya, los días 15 y 16 de abril, Guatemala, 2004.
- UNESCO,** (2006). *Panorama Regional de América Latina y el Caribe. El alfabetismo un factor vital*. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, 2006.

- UNESCO**, (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Editorial UNESCO. ISBN 978-956-8302-96-2. Santiago de Chile.
- UNESCO**, (2010). *World data on educación Données Mondiales de l' educación*. VII Editorial, UNESCO, Ecuador, 2010.
- UNESCO**, (2012). *Diagnóstico de la Educación indígena bilingüe para jóvenes y adultos*. Documento final en su versión preliminar.
- UNICEF**, (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina*. 1ª edición, 2009. ISBN 978-92-806-4491-3. Cochabamba, Bolivia.
- UTTA VON, G.** (1997). *Democratización de la política cultural para los pueblos indígenas de América Latina*. En: Revista Pueblos indígenas y educación, Nos. 29 y 30. Quito, Abya Yala, enero junio 1997, pp. 9-30.
- VIQUEIRA, J. P.** (1994). *La comunidad india en México en los estudios antropológicos e históricos*. En Anuario 1994, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas.
- VON HESSE, M.** (2004). *Análisis de tendencias en el marco del desarrollo rural / manejo de recursos naturales en América Latina y el Caribe: Región Andina*. Consultoría desarrollada por encargo de la Agencia de Cooperación Alemana, GTZ. Lima. Abril del 2004.
- VYGOSKY L.** (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En Obras Escogidas, Vol. III. Madrid, Visor.
- VYGOSTKY, L. S.** (1988). Cap IV: *Internalización de las funciones psicológicas superiores*, y cap VI: *Interacción entre aprendizaje y desarrollo*. En Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Critica, Grijalvo, México. Pp 87-89 123-127.
- VYGOTSKY L. S.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. En Mind in society. Cambridge, MA: Harvard, University Press. Editorial Grijalvo, Barcelona.
- WERTSCH J. V.** (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Editorial Paidós, Barcelona.
- ZÚÑIGA, M.** (1987). *Educación en poblaciones indígenas*. Editorial UNESCO, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1987.