

# **Educación e innovación social. Retos para la construcción de una nueva estrategia de relación con los pueblos indígenas**

**Antonio Saldívar Moreno**

## **Introducción**

El presente documento trata de sistematizar los planteamientos centrales de la reflexión que se ha generado en torno a las diferentes experiencias de desarrollo y educación en las regiones indígenas. Inicia con el análisis crítico al concepto de desarrollo, y propone redimensionar la importancia de los procesos de creación de capacidades sociales y de la educación como un componente clave. También plantea el reconocimiento del desarrollo, no como un camino al que hay que llegar, sino como consecuencia de una serie de estrategias que, precisamente, han generado la situación actual de pobreza, devastación de los recursos y pérdida cultural.

Por tanto, el planteamiento central del mismo es argumentar la importancia de construir una propuesta alternativa de educación y desarrollo para los pueblos indígenas, la cual, en lugar de sustituir las iniciativas de las comunidades por mejorar su situación de vida, se constituya como un complemento a sus esfuerzos. El planteamiento de la propuesta se fundamenta en la importancia de potenciar las particularidades culturales, ambientales y sociales de las regiones indígenas, de tal forma que posibiliten un enfoque alternativo propio basado en la construcción de capacidades locales y en el nuevo paradigma intercultural. De igual forma, este proceso de transformación de la educación, debe ser ubicado en un marco más amplio de democratización de los espacios y las dinámicas educativas, y en la perspectiva de incorporar de manera efectiva a los diferentes actores sociales.

## **Crisis de la viabilidad del desarrollo**

Rolando Bunch, en su libro *Dos mazorcas de Maíz: Una guía para el mejoramiento agrícola orientado hacia la gente* (1985), realiza una reflexión fundamental de los resultados que han tenido un gran número de proyectos de

desarrollo impulsados en muchos lugares del mundo. La primera parte del documento centra su análisis en las razones del fracaso de la mayoría de los mismos. Menciona, entre otras causas, cómo el paternalismo ha despojado de la capacidad de autoayuda a los diferentes grupos sociales, convirtiéndose a la postre en la principal limitante para un desarrollo viable.

El Programa de Desarrollo Agrícola Integrado (PDAI), implementado por Bunch, parte de la base de que el objetivo primordial de este tipo de programas, “no debe ser desarrollar la agricultura de la gente, sino enseñarles un proceso a través del cual puedan desarrollar su propia agricultura”.

El fracaso de numerosos proyectos de desarrollo ha causado la “profesionalización” de muchas comunidades indígenas para la gestión de recursos externos. Esto ha provocado que la demanda de nuevos apoyos para mejorar su situación de vida se convierta en oportunismo para la obtención de dinero, herramientas, insumos o equipo para ver posteriormente “en qué se pueden utilizar”. Es decir, no importa si los apoyos corresponden a necesidades reales de los grupos.

La lógica de muchos proyectos que se impulsan, no sólo en las dependencias de gobierno, sino también en gran cantidad de organizaciones no gubernamentales, responde a un círculo vicioso. Las comunidades indígenas tienen la certeza de que, a pesar del fracaso de un programa, vendrán nuevas ofertas. Éstas seguirán un mismo patrón, no partirán de los esfuerzos ni de los fracasos anteriores. Tal proceso reiterativo, ha creado en las comunidades indígenas la idea de la “externalización del desarrollo”. Es decir, se piensan que el mejoramiento de su situación de vida es algo que viene de fuera y no algo que se puede construir desde sus capacidades sociales, culturales, productivas y ambientales.

Este fenómeno sociopolítico ha llegado a tal extremo que podríamos afirmar que se establece un engaño sistemático. Las dependencias de gobierno y las organizaciones no gubernamentales “hacen” como que trabajan para el desarrollo de los grupos sociales marginados, entre ellos los indígenas, y éstos “hacen” como que reciben y trabajan con esos apoyos para mejorar su situación

de vida, aunque en la práctica las acciones que se implementan no logran generar los cambios esperados.

Si queremos avanzar en la construcción de una propuesta alternativa, primero tenemos que revisar críticamente los aspectos que condicionan las posibilidades de construcción de bases, con las cuales hacer posible el mejoramiento real de la situación de vida en las comunidades.

Debemos entender que el “desarrollo”, tal cual se concibe actualmente, no es un camino al cual hay que llegar, sino la consecuencia de una serie de estrategias que han generado, hacia los pueblos indígenas en particular, un proceso de negación cultural, de devastación de sus recursos naturales y de profundización de su situación de pobreza y marginación.

De esta forma entendemos que la posibilidad de construir bases para una transformación digna, no tiene que ver sólo con la atención a las condiciones materiales de los sujetos (que también son necesarias), sino con la transformación del papel que pueden jugar los sujetos en los procesos, donde los mismos asumen una posición crítica al reconocerse como la base fundamental que propicia los cambios. Es decir, una estrategia que transforma el rol de los sujetos y no sólo se preocupa por cambiar “la realidad material” de los mismos. En este sentido, la educación e innovación social se convierten en un elemento clave para la redefinición de las propuestas de mejoramiento de la vida en las poblaciones indígenas. Consideramos necesario reconocer estos aspectos críticos en las estrategias de desarrollo y definir nuevos marcos metodológicos para contribuir a encontrar otras posibilidades de participación social.

Podemos afirmar que el Estado ha sustituido, de manera sistemática, las formas de organización propias de los pueblos indígenas para resolver diferentes problemas. Si hacemos una revisión rápida de este fenómeno, contrariamente a lo esperado, podemos encontrar cómo los grupos sociales han ido perdiendo la capacidad para organizarse. El Estado asume el papel protagónico en la dotación de servicios, lo cual hace difícil encontrar formas de participación que vayan más allá de la gestión de obras, de la organización continua para el

mantenimiento de las mismas o de la generación de actividades paralelas que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de la población.

En las zonas rurales e indígenas persisten mecanismos de participación que, en el campo de lo “comunitario”, desarrollan actividades (no promovidas necesariamente por el Estado) para resolver problemas inmediatos. A pesar de esto, el fenómeno de la “no participación” se está extendiendo a estos grupos. Esto implica que el rol del Estado se debe plantear desde la aportación de los recursos, para que la sociedad encuentre las formas más apropiadas para enfrentar y resolver los problemas. El Estado no debiera ser el que defina esas formas de organización para enfrenarlos.

Otra importante contribución al análisis de viabilidad de proyectos la realiza la Dirección de Cooperación Suiza al Desarrollo y la Ayuda Humanitaria (COSUDE), la cual, en 1991, elaboró una evaluación de las diferentes acciones que había implementado en distintos países del mundo. Dicha instancia asume una posición bastante autocrítica al señalar, en el segundo párrafo del documento, lo siguiente:

La viabilidad no es un asunto de importancia para COSUDE. La discusión al respecto, hasta el momento, no tiene otra función que la de una mera coartada: todos están a favor, pero nadie se preocupa por ella. No sólo falta la voluntad necesaria para verificar seriamente la existencia de la viabilidad, sino que tampoco existen los métodos de trabajo adecuados. Nos encontramos sentados en una montaña de proyectos que se arrastran de una fase a la otra. Evidentemente, somos eficientes administradores de crisis, pero precisamente por ello, pensamos muy poco en el futuro (COSUDE, 1991:1).

La revisión de su trabajo permite identificar diferentes elementos, que sin duda pueden ser una base crítica importante para entender los principales errores en la instrumentación de programas de desarrollo.

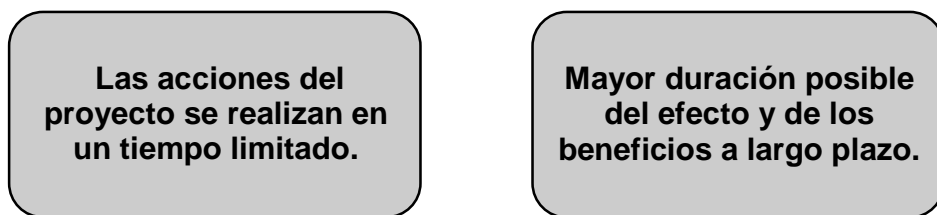
Una primera aproximación al concepto de viabilidad sugiere que los beneficios de las acciones que impulsamos deben ser perdurables en el tiempo. Esta corriente, ubicada en el marco teórico del desarrollo humano, afirma que la sustentabilidad social debe ser una parte fundamental en la definición de las

estrategias de trabajo, lo cual implica necesariamente mantener una visión en el largo plazo.

Un proyecto es viable sólo cuando los grupos sociales continúan desarrollando acciones después de que se han retirado de la región los recursos financieros externos, que sirvieron como base para arrancar el programa, y los recursos humanos. Por tanto, la formación de capacidades sociales adquiere un papel fundamental en las estrategias operativas de los programas.

En la implementación de programas de desarrollo, existen contradicciones intrínsecas que debemos resolver para lograr los impactos esperados. Estas contradicciones constituyen las paradojas de la viabilidad que a continuación analizaremos:

Figura 1. Primera paradoja: Tiempo - efecto

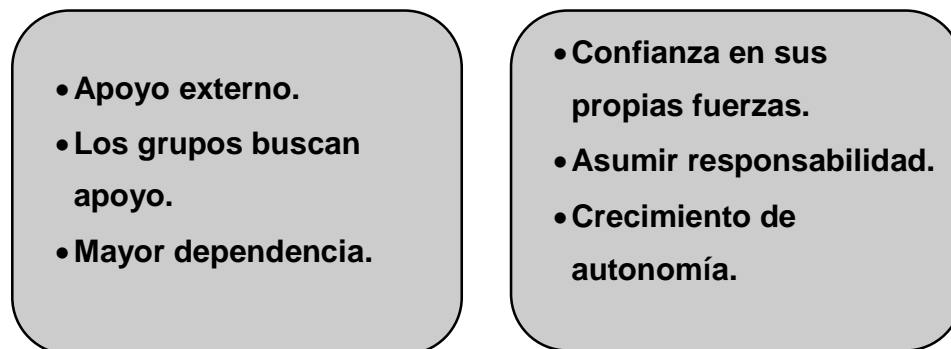


La primera paradoja que debemos resolver es que los proyectos, al estar estructurados en un tiempo predeterminado (un año, dos o más), finalicen con la garantía de que la comunidad se apropió de los elementos necesarios para continuar, e inclusive, para avanzar en el mejoramiento de la propuesta. Por ejemplo, si en una comunidad se introducen apiarios durante un año, esperaríamos, ver que se mantiene la actividad dos o tres años después, y que se ha incrementado para más productores o ha logrado mejorar sus sistemas de comercialización.

La resolución de esta paradoja es un elemento básico en la definición de estrategias de los proyectos. A pesar de las restricciones de financiamiento, debemos pensar que en un tiempo límite tendríamos que centrar nuestro esfuerzo en lograr, sino una apropiación plena por parte de los grupos, al menos el manejo de los elementos mínimos para su continuidad. De no plantearlo así,

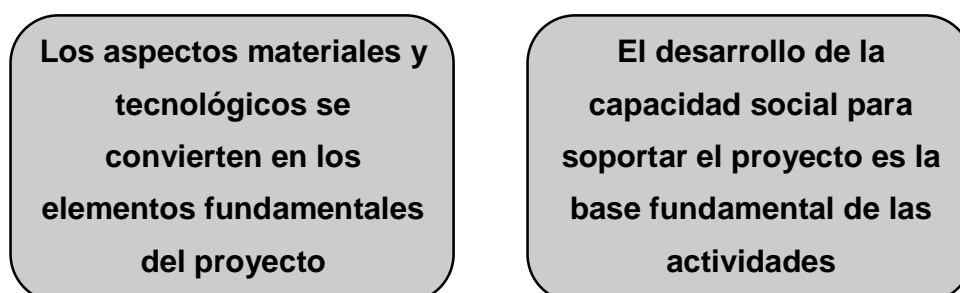
lo poco que podamos impulsar generaría probablemente más efectos negativos que positivos para el mejoramiento de la comunidad. Un refrán africano da cuenta clara de esta lógica: más vale hacer poco, que prometer mucho.

Figura 2. Segunda paradoja: Dependencia - autonomía



La segunda paradoja hace referencia a la posibilidad de seguir dos diferentes estrategias. En una se pondera que los apoyos externos son la base para lograr los cambios esperados, lo que genera mayor dependencia del grupo e inhibe las posibilidades de ampliar su capacidad de participación en la solución de sus problemas. La segunda estrategia busca generar la confianza del grupo como base para obtener cambios *a posteriori*, lo cual conduciría al crecimiento de la autonomía. La contradicción en los programas de desarrollo consiste precisamente en que: “Pretendemos crecimiento en autonomía y creamos dependencia. La viabilidad es autonomía adquirida, apropiada y conquistada”. (COSUDE, 1991:.1)

Figura 3. Tercera paradoja: Cuantitativo - cualitativo



La última paradoja destaca la necesidad de ubicar en el centro de las estrategias la posibilidad de potenciar las capacidades sociales para soportar los proyectos. Así, las propuestas estarán determinadas, no necesariamente por las necesidades materiales o de cambio tecnológico que enfrente el grupo, sino por las capacidades organizativas, sociales y culturales, fundamentalmente cualitativas, que den la pauta para avanzar en la incorporación de nuevos elementos.

Las transformaciones que se busca impulsar en los procesos productivos y organizativos, no sólo involucran la parte racional de los sujetos, sino también sus sentimientos, las condiciones de poder y dependencia y los patrones culturales que constituyen verdaderas estructuras de pensamiento. De hecho, como lo señala el estudio de COSUDE, “con cada transformación se modifica la estructura social; es decir, las formas de la convivencia mutua y nuestros criterios”.

Los sujetos realizan una forma permanente y diferenciada de reinterpretación y de apropiación de los estímulos externos. De hecho, tampoco podemos negar que muchos de los cambios productivos, organizativos, ambientales, culturales y económicos que existen, y que en general se han desarrollado bajo esta lógica, sean un rotundo fracaso.

Los programas de desarrollo implican necesariamente formas de interacción, entre los agentes externos y los grupos sociales beneficiarios, las cuales corresponden a lo que podríamos denominar una “caja negra”. Ésta nos hace referencia a las diferentes metodologías y estrategias que implementamos.

La vinculación supone la “transmisión” de una propuesta, entendida como un proyecto, que es llevada al grupo. Éste no recibe pasivamente todos los elementos que componen el proyecto, sino que adecua los planteamientos y los reinterpreta según sus posibilidades y sus condiciones objetivas.

En la medida en que entendamos cómo se da este proceso de reinterpretación, podríamos ajustar las formas en que promovemos las acciones para el

mejoramiento de su condición actual. Así, no entraríamos en contradicción con las estrategias, expectativas y capacidades de los sujetos sociales, en sus esfuerzos por transformar su situación de vida, sino que nos podríamos sumar a tales esfuerzos. De manera simple: “no nadaríamos contra la corriente, iríamos a favor de la misma”, en la medida en que reconozcamos las estrategias sociales y culturales de organización para el desarrollo.

La redefinición en los marcos conceptuales del desarrollo, la discusión del papel del sujeto social en una visión crítica y autocrítica en los procesos de cambio, y el análisis de la viabilidad de las acciones de manera objetiva para reconocer las limitaciones, son elementos que sin duda han servido para entender la importancia que podría jugar la educación y la formación en los procesos de innovación social. Lo anterior nos sugiere cambios importantes de fondo en las estrategias educativas y de formación, modificaciones en la relación educación-innovación social y en el papel de los sujetos en las acciones para el mejoramiento de su situación de vida.

### **La educación en las comunidades indígenas**

El levantamiento Zapatista de 1994 en Chiapas, sin lugar a dudas marcó un parteaguas importante en los procesos educativos y de desarrollo para los pueblos indígenas. En todos los sentidos, la atención institucional se dinamizó y se abrió una discusión fundamental acerca del tipo de educación más pertinente para las zonas indígenas y el papel que las comunidades y las organizaciones civiles deben jugar en este nuevo contexto. Desde esta perspectiva, se ponen en juego dos modelos en apariencia dicotómicos: Un modelo institucional que busca de manera fundamental cubrir el rezago educativo y de servicios, en cuanto a la dotación de la infraestructura. Otro modelo que intenta asegurar, desde una visión de construcción de autonomía y de defensa de la identidad cultural, una participación de las comunidades y las organizaciones en este nuevo contexto de desarrollo y, sobre todo, de globalización de las economías.

Estos elementos ofrecen un marco fundamental de análisis comparativo de las perspectivas educativas, las cuales enfrentan un doble reto fundamental. Por un lado, implementar estrategias que consoliden las formas de identidad cultural, y

por otro, hace que compatibilicen y dar viabilidad a nuevas formas de participación económica y social frente a los procesos de globalización.

La acción institucional, más que plantear una propuesta educativa específica para los pueblos indígenas, se ha limitado a intentar cubrir el rezago de infraestructura, sin embargo, este éxito es parcial. No cabe duda de que aún no se alcanzan las metas de los acuerdos de Jomtien, firmados por México en 1990, en el foro "Educación para Todos", si incluimos factores asociados con calidad, equidad y pertinencia (Torres, 2000). Las primeras evaluaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entorno a la calidad de la educación básica, señalan claramente una crisis en la educación indígena:

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

En estos indicadores, las escuelas primarias rurales e indígenas obtienen los promedios más bajos. A nivel de secundaria, las telesecundarias (primordialmente ubicadas en poblaciones rurales) obtienen de igual forma, promedios muy por debajo de las otras modalidades de secundaria, con un rezago nacional promedio de 120 puntos en lectura, comparado con las escuelas privadas.

Esta situación generalizada se agrava todavía más si consideramos que los estados de la región fronteriza que concentran a un sector importante de población indígena, comparados con los demás estados a nivel nacional, aparecen con los valores más bajos en los diferentes componentes de la evaluación (ver cuadro 1).<sup>1</sup> De esta forma, si tomamos en cuenta los resultados

---

<sup>1</sup> Es importante recordar que México ocupó los últimos lugares en la evaluación que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizó para el Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Resultados Educativos de los Alumnos (PISA), . Andreas Schleicher explicó que en México solamente 6.9 % de los jóvenes de 15 años están en los niveles superiores de desempeño en lectura (el promedio de la OCDE es de 31.2%). *La jornada* (17/09/2003).

obtenidos a nivel internacional (OCDE, PISA), la educación en el medio indígena de México representa el rezago del rezago.

Cuadro 1. Resultados por entidad federativa primaria sexto grado

	Nacional	Campeche	Chiapas	Oaxaca	Quintana Roo	Tabasco	Yucatán
<b>Lectura</b>							
Estatal	<b>459.4</b>	449.65	443.46	441.79	456.21	439.9	446.81
Urbanas	<b>476.49</b>	458.7	480.57	475.58	482.11	459.87	469.74
Rurales	<b>444.18</b>	450.69	428.91	426.88	439.66	437.59	429.24
Indígenas	<b>403.53</b>	407.99	386.81	405.7	392.66	400.82	406.59
<b>Matemáticas</b>							
Estatal	<b>398.19</b>	393.98	399.65	397.28	389.96	377.77	385.52
Urbanas	<b>407.29</b>	394.11	413.67	418.86	399.24	383.93	399.42
Rurales	<b>389.46</b>	405.39	391.69	378.41	383.21	375.48	368.94
Indígenas	<b>361.98</b>	368.6	377.51	385.13	357.18	353.09	364.09

Fuente: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2003)

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

Es importante señalar que frente a esta compleja realidad, las políticas sociales para los pueblos indígenas se han caracterizado por acciones de subsidio a la población (un ejemplo claro de esto es el programa Oportunidades<sup>2</sup>), que

<sup>2</sup> El concepto del programa Oportunidades implica una posibilidad de crear capacidades en los sujetos para que sean ellos mismos los que busquen y gestionen su propio desarrollo. Las acciones deben ser resueltas por el propio sujeto y más concretamente por la familia, cambiando su cultura a través de información que le permita ambicionar una mejor calidad en su educación, salud, vivienda, trabajo, es decir, en su desarrollo individual (Salas, 2004).

definen de manera más clara su acción de contención social, más que de transformación profunda de la situación de retraso socioeconómico y educativo para los pueblos indígenas.

En este contexto sociopolítico, las razones del bajo rendimiento de los alumnos en las zonas rurales e indígenas resultan ser complejas. Intervienen múltiples factores relacionados con la calidad del servicio mismo, combinados con elementos asociados a las características de la población, principalmente al nivel de marginación, que suele ser de mediano a alto en estas localidades.

Los bajos rendimientos de los alumnos para las poblaciones indígenas, pueden ser atribuidos, entre otras cosas a:

- El alto porcentaje de escuelas uni o bidocentes con maestros no preparados para trabajar en situaciones de multigrado.
- La desvinculación entre los contenidos de los planes de estudios y el entorno sociocultural, productivo y ambiental.
- La desvinculación entre los problemas de desarrollo y el concepto de desarrollo académico/ personal manifestado en la vida escolar.
- La falta de flexibilidad, por parte de las autoridades educativas, para que las escuelas oficiales se adapten al entorno local.
- La ausencia de respuesta a la problemática lingüística de las poblaciones indígenas.
- El poco arraigo y compromiso que tienen los profesores foráneos con las comunidades donde trabajan.
- La inestabilidad en el plantel docente debido a la cadena de cambios.
- Las prácticas pedagógicas que minimizan la participación y no favorecen aprendizajes significativos.
- El tipo de formación que reciben los maestros, la cual en muchas ocasiones es deficiente.

Durante muchos años, las comunidades indígenas toleraban la baja calidad del servicio que recibían, con tal de tener una escuela. Actualmente existe una inconformidad creciente que se manifiesta en el rechazo cada vez mayor hacia los profesores, y en su expresión más radical identifica a la escuela no como un símbolo y oportunidad de desarrollo, sino como un ámbito de racismo y opresión. Una muestra de esta inconformidad son las “escuelas autónomas” en Chiapas, cuya existencia refleja la insatisfacción de una parte importante de la población en el medio rural. Desde esta perspectiva se plantea la pregunta: ¿Cuál es la función de la escuela y a quién debe pertenecer?

La respuesta de las autoridades a esta pregunta básica es en cierta medida contradictoria. Por un lado, existe una tendencia a ubicar la escuela claramente como un espacio de la comunidad. Esto se refleja en una política que, por lo menos en papel, favorece y fomenta la participación social, principalmente de los padres de familia a quienes se les otorgan ciertos derechos sobre la vida de la escuela. Implícito en esta política está el mensaje de que la escuela pertenece a la comunidad.

Por otro lado, la forma en que se involucra a la comunidad en el cumplimiento de la normatividad escolar, está claramente contrapuesta con una falta de apertura a la atención de las cuestiones académicas. Las exigencias de un currículo nacional rigurosamente aplicado en toda la república, no favorecen la construcción de una definición del tipo de educación que se necesita, en la cual, la calidad debería vincularse estrechamente con la relevancia de los contenidos en un esquema de aprendizaje significativo.<sup>3</sup>

De esta forma, las autoridades educativas identifican a la sociedad civil como uno de los más importantes actores para asegurar la calidad de la educación. Sin embargo, no permiten que participen en la definición de la calidad. Se dice: “la escuela es de ustedes, cuídenla, exíjanle”, pero al mismo tiempo se aclara

---

<sup>3</sup> El aprendizaje significativo hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como algo inseparable de la representación. Es pues preciso recuperar la conexión de la mente con el mundo. Para Marx la conciencia no surge pasivamente del impacto de los objetos en el sujeto, sino de la actividad del sujeto, concebido como agente sobre aquellos. Para Rubistein los procesos mentales no sólo y simplemente se manifiestan a través de la actividad, sino que se forman a través de ella (Álvarez, A. y Del Río P. 1990).

que: “la escuela es del Estado, por lo tanto tiene que responder a determinados criterios”. Resulta de esta confusión una sociedad civil, sobre todo en la zona rural, muy poco posibilitada para exigir la calidad desde una real y completa apropiación de la escuela en su totalidad, incluso de los procesos que ocurren en el aula. Entonces, la apropiación de la escuela por parte de la comunidad es parcial, ya que existe una percepción de que ésta es *de* la comunidad pero no *para* la comunidad.

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

Con la creación, al principio del sexenio, de un área dentro de la SEP<sup>4</sup> para desarrollar una estrategia de educación intercultural bilingüe, se reconoce la importancia de iniciar la construcción de una educación más heterogénea. Además, la relación entre la educación intercultural y la bilingüe, que se da desde la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), ha sido importante para regenerar el debate acerca de las escuelas indígenas que pretenden proveer la calidad y el respeto a la cultura indígena desde el bilingüismo, pero en realidad son las más relegadas de la educación por la falta de definición de un proyecto educativo específico.

---

<sup>4</sup> Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

La evaluación de proyectos de educación bilingüe-bicultural realizada, por Freedson (1999) en los Altos de Chiapas, concluye:

*...las reformas de la educación bilingüe en México siguen enfrentando el legado de las políticas educativas del pasado. Muchos maestros bilingües se adhieren a un sistema de creencias basado en las políticas asimilacionistas o integracionistas de las décadas anteriores.*

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

Se puede concluir que existe, a nivel nacional, un marco para la participación social en la educación. La Ley General de Educación establece este derecho, y ciertos elementos coyunturales como el PEC y la CGEIB que podrían apuntar hacia la posibilidad de hacer de este ideal legal una realidad cotidiana.

### **Hacia un nuevo paradigma educativo para los pueblos indígenas**

Lograr una educación contextualizada y democratizada implica importantes tareas que se pueden sintetizar en tres campos de acción fundamentalmente. Primeramente, la transformación hacia una propuesta curricular que se adapte al contexto, y que pueda asimilar contenidos específicos y locales, los cuales puedan articularse con otros de relevancia nacional y universal. En segundo lugar, la descentralización de la toma de decisiones hacia la escuela y la sociedad, respaldada necesariamente por la distribución de recursos financieros. Y finalmente, la formación de una nueva generación de profesores capacitados para desarrollar una propuesta metodológica que responda a los elementos particulares de los pueblos indígenas.

Las acciones que se desprenden de estos tres campos son múltiples, y muchas de éstas evidentemente deberán ser realizadas desde el gobierno, como en el caso de la reasignación y distribución presupuestal a los municipios y escuelas. Otras de carácter más académico o técnico podrían ser enriquecidas por la

participación activa de las organizaciones de la sociedad civil (OSC), especialmente en los campos de la innovación curricular y metodológica, así como en la formación de docentes.<sup>5</sup>

Dos pasos muy importantes que las autoridades educativas deben tomar son: el reconocimiento de la importancia de otros actores en el campo educativo y la disposición complementaria de ceder el control centralizado de la educación (como se ha promovido para la educación privada), incluyendo los planes y programas. En este aspecto, la participación social tiene que dejar de ser un discurso más y pasar a ser una realidad cotidiana en la vida escolar y en el sistema educativo. Para lograr esto se tienen que crear mecanismos claros para el diálogo y la toma de decisiones, que descentralicen los recursos económicos y que puedan apoyar, de manera sistemática, el trabajo de otros actores que están dinamizando los procesos educativos desde la sociedad.

Actualmente muchos de los esfuerzos de las OSC se han centrado en la construcción y consolidación del nuevo paradigma educativo de la interculturalidad, dado que éste parte del reconocimiento de las diferencias culturales para la reconstrucción de los procesos educativos. En el siguiente apartado profundizaremos en el significado y las implicaciones de un nuevo paradigma.

### **Interculturalidad y calidad de la educación**

Un elemento sustancial, que no ha sido considerado desde la planeación centralizada, son las prácticas culturales en las comunidades tradicionales. Estas prácticas están fuertemente vinculadas a sus actividades sociales y productivas cotidianas, por lo cual prevalece una integralidad entre el ser y hacer de su vida diaria. Contrariamente a este principio, las estrategias educativas

---

<sup>5</sup>Un ejemplo claro de esto son las acciones que durante algunos años han promovido organizaciones como: La Casa de la Ciencia; Enlace, Innovación y Apoyo Educativo A. C.; Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA); Patronato Pro Educación Mexicano A. C.; Unión de Maestros Para la Nueva Educación en México (UNEM), en Chiapas; Educación, Cultura y Ecología (EDUCE), en Campeche, Investigación Educación Popular Autogestiva (IEPAC), MISIONEROS A. C., en Yucatán; Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en Puebla.

para los pueblos indígenas utilizan referentes completamente ajenos a esas realidades, lo que indudablemente afecta el interés y motivación de las comunidades por aprender y participar. Esto es fundamental, ya que las culturas representan sistemas adaptativos cualitativamente distintos, históricamente específicos, que se forman a través de generaciones de interacción entre los grupos sociales y sus entornos.

En cada contexto se privilegian distintas formas de aprender y de comunicarse. También se construyen diversos conocimientos locales que propician un contraste entre las culturas de grupos étnicos y rurales con la cultura dominante. Dicha situación provoca problemas de incomunicación e incomprensión que han sido un factor fundamental para el fracaso de diferentes proyectos educativos y de desarrollo.

En este sentido, la interculturalidad se establece recientemente como un nuevo paradigma de la educación; como una necesidad de hacer explícitas las formas en que se relacionan las diferentes culturas; como un nuevo marco de diálogo constructivo y de aprendizaje mutuo. En su proceso de conformación se ha confundido a la interculturalidad como una acción centrada en el rescate cultural, pero evidentemente no sólo representa eso. Tal como señala Sylvia Schmelkes (2003): "La interculturalidad es un concepto que quiere ir más allá de la multiculturalidad, es un concepto que busca trascender del reconocimiento de la diversidad a la construcción de nuevas formas de relación". La interculturalidad reconoce que la pérdida de la capacidad de producción cultural y la imposibilidad de la apropiación de los procesos productivos, conlleva indudablemente a la invasión de la cultura y economía dominante sobre las demás culturas.

Se presenta entonces, un doble reto a la acción educativa. Por un lado, la tarea de elevar la calidad de los procesos y los servicios educativos en los medios rural e indígena, valorando las especificidades culturales de cada región. Por el otro, la misión de encontrar la forma de incorporar los avances de la tecnología y el conocimiento universal. Además, se presenta el reto de diseñar metodologías participativas, así como estrategias pedagógicas y de formación, que propicien el ejercicio de un diálogo constructivo entre las diversas culturas que conforman el complejo tejido social.

El análisis de diferentes experiencias educativas en las zonas indígenas,<sup>6</sup> ha permitido identificar algunos criterios que sirven de base para plantearse una estrategia fundamentada en la interculturalidad (ver cuadro 2)

Cuadro 2. Criterios para considerarse en la implementación de una estrategia educativa intercultural

<b>Intersubjetividad</b>	Se reflexiona de manera explícita acerca de las diferentes formas de interacción entre las culturas, las condiciones históricas, las diversas cosmovisiones y la dinámica de transformación de la sociedad. Se hacen explícitas la subjetividad y la intersubjetividad presentes, y se plantean puentes de comunicación y nuevas formas de relación.
<b>Lengua materna</b>	Se parte de la lengua materna y se toma en cuenta durante todo el proceso de aprendizaje, pues ella refleja la cosmovisión de la comunidad, o sea, su manera de entender el mundo, la vida.
<b>Categorización del sujeto en su mundo de vida</b>	Supera la categorización simple del alumno (indígena, pobre, mujer, productor, etcétera) que predetermina los contenidos y las actividades a realizar, por la ubicación del mismo en su mundo de vida. Es ahí donde establece diferentes formas de estar y relacionarse con la dimensión social, económica y ambiental de su realidad e integra la cosmovisión particular de su marco cultural.
<b>Se enseña para la vida</b>	Las tecnologías y los aprendizajes tienen que ser útiles para las necesidades reales de las comunidades. Deben servir para mejorar la realidad cotidiana. Tendrán que ser oportunidades para construir aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes basados en los conocimientos previos y en la incorporación de nuevos elementos culturales.
<b>Incorpora la cotidianidad en los procesos de desarrollo y educativos</b>	Los estrategias y los contenidos deben tener relación con las vivencias cotidianas de la comunidad, con sus problemas y oportunidades, con su caminar. Los espacios donde se realizan las actividades en este tipo de formación y de desarrollo no se limitan a las aulas o los campos experimentales. Se enseña y se forma en las parcelas, en la milpa, en el bosque, en la comunidad, etcétera. Se invita a participar a los padres de familia, al promotor de salud, a los ancianos, al comité de educación, a las autoridades, etcétera.
<b>Conforma comunidades de aprendizaje</b>	Se parte de la realidad cotidiana, de lo que se tiene y sabe, de lo que es problema en su mundo de vida. Se reflexiona o teoriza y se regresa a la práctica. Es importante que los sujetos experimenten en menor escala y conozcan lo que quieren aprender, constituirse en comunidades de interés, de aprendizaje y finalmente en comunidades de vida.

<sup>6</sup> La Casa de la Ciencia; Enlace, Innovación y Apoyo Educativo A. C.; Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA); Patronato Pro Educación Mexicano A. C.; Unión de Maestros Para la Nueva Educación en México (UNEM), en Chiapas; Educación, Cultura y Ecología (EDUCE), en Campeche, Investigación Educación Popular Autogestiva (IEPAC), MISIONEROS A. C., en Yucatán; Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), en Puebla.

<b>Problematización</b>	Se promueve que los alumnos analicen, planteen alternativas y resuelvan sus problemas por sí mismos y con algunos apoyos complementarios claramente identificados. Problemas a los que de por sí tienen que enfrentarse. Esto entusiasma, motiva e interesa, además de que se promueve la autonomía, la responsabilidad y la transformación de su realidad
<b>Se promueve la autonomía y la autoformación</b>	Se considera a los grupos y las comunidades con la capacidad de autoformarse y tomar decisiones y responsabilidades, en cuanto a su propio proceso de aprendizaje.
<b>Se establecen formas de articulación entre los conocimientos locales y universales</b>	Se valoran y recuperan los conocimientos locales, las maneras de producir, de organizarse y de comunicarse en la comunidad, y se articulan con nuevos conocimientos para generar nuevos marcos culturales de desarrollo.
<b>Practicar, experimentar y manipular materiales</b>	Se parte de la práctica, se reflexiona o teoriza y se regresa a la práctica. Contexto-texto-contexto. Es importante que los niños experimenten y manipulen lo que quieren aprender para que al finalizar tengan productos concretos.
<b>Trabajo colectivo</b>	El trabajo en parejas, equipos o de todo el grupo promueve procesos de negociación, de cooperación, de resolución de conflictos y de solidaridad. En este criterio entra la confrontación de diferentes pensamientos e ideas.
<b>Todos aprendemos de todos</b>	Todos y todas tenemos saberes importantes para compartir con otros. El niño y la niña también enseñan al maestro y a sus compañeros
<b>El facilitador anima, motiva e interesa al grupo</b>	Si las actividades son interesantes, divertidas y se plantean como retos hacen más significativo el aprendizaje de los niños y las niñas, pues ahí está el componente emocional. Además, en las actividades divertidas recuperamos nuestra parte de niño; disfrutamos, investigamos, cuestionamos, nos arriesgamos.
<b>Se profundiza en el conocimiento y la valoración de la propia cultura</b>	Se valora el aprendizaje relacionado con la cultura local. Se recupera la sabiduría de los ancianos, las maneras de producir, de organizarse y de comunicarse en las comunidades.

Fuente: Adaptado de A. Saldívar (2004).

La propuesta de educación intercultural, por lo tanto, va más allá de la simple mirada superficial de las culturas. Representa una metodología que reconstruye el espacio de enseñanza y aprendizaje e incorpora a los distintos actores sociales del entorno escolar.

Es evidente que la educación intercultural, como propuesta educativa y política para los pueblos indígenas, posibilitaría incidir en el mejoramiento de la calidad educativa, desde una perspectiva de democratización y descentralización.

## **Conclusiones**

Contrariamente a lo que se espera, los programas de educación y desarrollo en las zonas rurales e indígenas han producido principalmente pobreza cultural, al romper los mecanismos y redes de transmisión de los saberes locales. Más que sumarse a los esfuerzos de las comunidades por consolidar su identidad cultural y ofrecer formas de atención a sus problemas más apremiantes, lo que se ha producido es un mecanismo de aculturación e imposición cultural.

Esta situación ha repercutido en el fracaso de muchos programas y proyectos de desarrollo, los cuales han ponderado más los aspectos tecnológicos y de incorporación a los procesos de globalización de las economías. Éstos no se han soportado en los elementos socioculturales específicos de los pueblos indígenas, para que a partir de los mismos se construyan las condiciones de transformación.

Bajo esta perspectiva, no sólo necesitamos acciones aisladas que dinamicen los procesos de educación y desarrollo, sino transformaciones profundas de las formas en que se establecen las estrategias y los mecanismos de participación social.

Durante los próximos años, la dinámica de transformación de los pueblos indígenas debe priorizar la consolidación de los esfuerzos educativos y de formación **para la generación de capital humano y social**, en las diferentes áreas del mejoramiento de su situación de vida (manejo y conservación de los recursos naturales, salud, sistemas de producción, etcétera), desde una perspectiva intercultural. Es decir, articulando los elementos culturales propios, con nuevas propuestas de conocimientos, tecnologías y formas de organización para la innovación social.

Es importante señalar que en las experiencias alternativas aún falta claridad acerca de las implicaciones intersubjetivas para la construcción de una propuesta educativa y de desarrollo intercultural. A pesar de esto, las experiencias presentan importantes avances en la conformación de un marco teórico metodológico para la educación y el desarrollo, bajo un nuevo enfoque

intercultural. De igual forma, los resultados muestran de manera clara las ventajas de establecer formas de vinculación entre los procesos educativos y los elementos del entorno y, sobre todo, su importancia en la estructuración de proyectos de desarrollo.

Es abrir las puertas al concepto de heterogeneidad en la definición de la finalidad y los objetivos de la educación. Además, una forma de círculo virtuoso es promover la participación social en la educación, desde los alumnos en el aula hasta los padres de familia, las autoridades locales, los diferentes actores sociales y las OSC. Este último punto refiere a la idea de que habrá un crecimiento en la participación en la medida en que los diversos actores puedan ejercer un poder real en la toma de decisiones y su implementación.

## **Bibliografía**

Álvarez A. y P. del Río

1990 "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotski y la Zona de Desarrollo Próximo", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.). *Desarrollo Psicológico y educación*, Alianza, Madrid, pp. 93-119.

Bunch, R.

1985 *Dos mazorcas de maíz: Una guía para el mejoramiento agrícola orientado hacia la gente*, Vecinos Mundiales, Oxford.

Dirección de Cooperación Suiza al Desarrollo y la Ayuda Humanitaria

1991 *Viabilidad de proyectos de desarrollo. Lineamientos básicos y transformación práctica*, COSUDE, Berna, Suiza.

Freedson, M. y Elías Pérez

1999 *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación*, Secretaría de Educación Pública, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

2003 *La calidad de la educación en México. Primer Informe Anual 2003*, INEE, México.

Instituto Nacional Indigenista

2000 “Perfiles de los pueblos indígenas”, en  
<http://www.ini.gob.mx/perfiles/estatal/chiapas/>.

Rockwell, E.

1997 “La dinámica cultural en la escuela”, en *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, Alvaréz, A. editora, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp. 21-38.

Salas, Hernán

2004 “*Desarrollo y grupos indígenas en México*”, *Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indios, Documento de trabajo, México*.

Saldívar, Antonio

2001 “Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas”, en *Cultura y Educación, vol.13/1*, Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad de Salamanca, Madrid

2004 *et al.* “Los retos de la formación de maestros en educación intercultural”, en *Revista Mexicana para la Investigación Educativa*, ene-mar 2004, vol. 9, núm. 20, pp. 109-128, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

Schmelkes, S.

2003 *Interculturalidad y educación*, Secretaría de Educación Pública, México.

Secretaría de Educación Pública

2003 *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras ciclo escolar 2002-2003*. Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública, México.

Torres, Rosa María

2000 *Una educación para todos: La tarea pendiente*, Editorial popular, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP-UNESCO), Madrid, España.