

AQUÍ estamos

REVISTA DE EXBECARIOS INDÍGENAS DEL IFP-MÉXICO

EXPERIENCIAS Y DISCUSIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL



Año 6, núm. 10, enero-junio, 2009



10

DIRECTORIO



Joan Dassin
Directora Ejecutiva



Virginia García Acosta
Directora General

María Bertely Busquets
Directora Académica

Edgar García Valencia
Subdirector de Difusión
y Publicaciones

David Navarrete Gómez
Coordinador
IFP-México

Editor

David Navarrete Gómez

Coordinación

de la propuesta temática
Frida Villavicencio Zarza

Asistencia editorial

Linda Uribe Carranza

Diseño y formación

Gabriel Salazar Enciso

Aquí Estamos es una publicación semestral del CIESAS
y del Programa Internacional de Becas
de Posgrado de la Fundación Ford (IFP).

La responsabilidad por las colaboraciones que se publican en esta revista es exclusivamente de los autores. El IFP, el CIESAS y *Aquí Estamos* son ajenos a ella.

Toda correspondencia deberá dirigirse a:

CIESAS

Coordinación del IFP-México

Juárez 222, Tlalpan

México, D.F. 14000

Tels. 54 87 35 81 y 54 87 35 70, exts. 1309 y 1313.

Correo electrónico: alumni@cieras.edu.mx

Año 6, núm. 10, enero-junio, 2009.

La versión electrónica de esta revista está disponible en:

<http://www.cieras.edu.mx/cieras-ford/Revistas.htm>

4		EDITORIAL
5		PRESENTACIÓN
	Discursos y prácticas: reflexiones sobre saberes y acciones educativas	Frida Villavicencio
		ENSAYOS
9	Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales	Genner de Jesús Llanes Ortiz
23	Universidad intercultural: entre el discurso y la práctica. Experiencias de un docente	Miqueas Sánchez Gómez
34	El rol de maestro frente al curriculum de la educación básica	María Elena Ballinas Méndez
44	Educación escolar y educación no escolar	Rafael Cardoso Jiménez
55	El docente indígena como agente de cambio en la actual sociedad del conocimiento	Ascención Sarmiento Santiago
63		ENTREVISTA
	Educación superior y profesionalización indígena. Diálogo con Silvie Didou	
71		NOTAS INFORMATIVAS
	Mesas sobre derechos indígenas en LASA 2009	
72	Talleres de Manejo de imagen ante cámaras y Aspectos esenciales sobre la procuración de fondos	
73	Curso en línea de redacción en español	

CONTENIDO

2010, año de la última convocatoria del IFP con fondos de la Fundación Ford	74
NOTICIAS DE NUESTROS EXBECARIOS	75
Marcos Shilón Gómez asume el cargo de secretario de los Pueblos Indígenas del Estado de Chiapas	
Maira Xochilt Francisco Illescas asesora nacional en proyecto agronómico financiado por la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial	75
Publicación del libro <i>La migración hñãñú del Valle del Mezquital</i> de María Félix Quezada Ramírez	76
Cleotilde Hernández Suárez se titula con mención honorífica y recomendación de publicación de tesis doctoral	76
Carmen Osorio Hernández aprueba con mención honorífica examen de titulación doctoral	76
Isaías Martínez Bautista obtiene la beca de movilidad semestral de post-maestría COMEXUS-IFP	77
Jorge Cetz Iuit organiza feria de intercambio de semillas criollas del sistema tradicional maya en Campeche	77
Rodrigo Pérez Ramírez participa en el Quinto Encuentro sobre Empoderamiento Femenino	87
CON CONOCIMIENTO DE CAUSA	78
Tesis y trabajos recepcionales de los exbecarios que terminaron su contrato durante el primer semestre de 2009	
LOS AUTORES	79
Quiénes escriben en este número	
DIRECTORIO DE EXBECARIOS	81
Egresados de 2003 al primer semestre de 2009	

EDITORIAL

El número 10 de *Aquí Estamos* aborda en su parte temática un asunto emergente y de gran importancia: la participación del docente indígena con estudios universitarios en los espacios educativos –tradicionales y de nuevo cuño– dirigidos a los pueblos indígenas de México. Participación que incluye la práctica docente y además se proyecta al análisis y reflexión crítica de algunas de las propuestas más recientes de educación básica y superior para los indígenas. Conjuntamos aquí voces autorizadas pero poco conocidas que hay que escuchar; se plantean críticas a la práctica docente y a los diseños curriculares que conviene atender; se formulan análisis y propuestas que combinan una incipiente y atrevida reflexión teórico-académica con los aprendizajes prácticos y vivenciales derivados del trabajo en el aula y de la participación en proyectos educativos concretos.

Para esta aproximación individual y a la vez grupal a los temas anotados por los cinco autores invitados, se contó con la valiosa contribución de Frida Villavicencio, estudiosa de las lenguas y culturas indígenas de nuestro país, quien aceptó gustosa la propuesta de coordinar la parte temática de este número de *Aquí Estamos*.

Las restantes secciones de nuestra revista recuperan otras expresiones del trabajo de nuestros exbecarios en los diversos espacios geográficos y ámbitos profesionales donde se han insertado luego de concluir sus estudios de posgrado. Conocer sus afanes, labores y frutos cosechados a la fecha, refuerza la certeza del valor que para el país tiene ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior para los pueblos indígenas. Al tiempo que se aproxima la conclusión del Programa Internacional de Becas para Indígenas en el formato que le dio vida –en 2010 será la última ronda de otorgamiento de becas con financiamiento de la Fundación Ford-, sus resultados van avanzando.



DISCURSOS Y PRÁCTICAS: REFLEXIONES SOBRE SABERES Y ACCIONES EDUCATIVAS

Frida Villavicencio Zarza



El lugar que tiene y el papel que desempeña la educación en las sociedades actuales insertas en un contexto económico, social y político complejo y nada halagüeño es un tema no sólo interesante sino estratégico, en especial para países cultural y lingüísticamente multiétnicos como México. Atenta y sensible a los temas que atañen más cercanamente a las poblaciones originarias, la revista *Aquí Estamos* dedica el presente número al tema de la educación, particularmente a las acciones que en este campo se están desarrollando para, y desde

las poblaciones indígenas en el contexto mexicano.

Este décimo número de nuestra revista abre su espacio a las voces de cinco jóvenes investigadores indígenas mexicanos, exbecarios del programa IFP - México, todos profesionales activos del campo educativo. Las colaboraciones aquí reunidas reflexionan sobre cuáles son los retos a los que se enfrenta una educación que pretende ser cada día más equitativa y justa, así como el papel que puede y debe desempeñar para dar respuesta a las demandas de los individuos y las sociedades, especialmente las menos favorecidas. También discuten qué orientación debe tener una educación que aspira a resolver las constantes tensiones que experimentan los seres humanos en su proceso de socialización, seres humanos cuya educación se juega entre la tradición y la modernidad, lo universal y lo particular, la asimilación y el pluralismo, la identidad y la globalización.

Desde la privilegiada perspectiva que les da el haber sido sujetos de atención en el marco de una educación convencional, testigos históricos de los problemas que tratan, y ahora participantes activos en el debate y las acciones que se desarrollan en este campo, los textos que nos entregan nuestros colaboradores parten de su propia experiencia (profesional y de vida) y sus propuestas se proyectan hacia escenarios concretos. Desde su actual ejercicio profesional, cada autor trata un tema que le incumbe directamente, reflexiona sobre los factores que permiten entender la dinámica del fenómeno y traza líneas propositivas de acción individual y colectiva.

Gener Llanes, especialista en antropología del desarrollo, nos ofrece una “Mirada crítica sobre participación, conocimiento y diálogo en las universidades indígenas e interculturales”. Desde su experiencia de promotor de

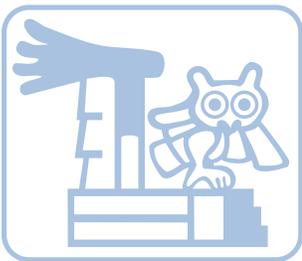


modelos educativos interculturales en el área maya, y como estudioso crítico de estos mismos modelos Gerner reflexiona sobre las propuestas de educación superior para los pueblos indígenas que han surgido en los últimos años en América Latina, particularmente en México. Esto lo lleva a reflexionar también sobre el variado origen y distinta orientación de las propuestas de educación superior surgidas en la última década. Reconoce la interculturalidad como campo en construcción e insiste en la dualidad que conlleva, como diálogo y conflicto, realidad y proyecto, ideal de justicia y equidad. Por último subraya la importancia de las universidades como espacios que abren la posibilidad para que las identidades puedan reformularse y desarrollarse, y reconocer los conocimientos y procesos de aprendizaje tradicionales como formas de “participación periférica legítima” en “comunidades de práctica”.

Miqueas Sánchez, especialista en didáctica de la lengua y la literatura, desde su experiencia como docente universitaria y hablante de zoque, nos ofrece un texto sobre la “Universidad intercultural: entre el discurso y la práctica. Experiencias de un docente”. Reconoce la pertinencia del modelo educativo intercultural en tanto ofrece una alternativa de formación del indígena, pero ve que en muchos casos la bandera intercultural en educación se esgrime como un estandarte de indigenización. Al analizar las circunstancias actuales en las que se desarrolla este nuevo modelo educativo muestra la dicotomía que existe entre el discurso y la praxis y alerta sobre el burocratismo y la escasez de presupuestos. Resalta el papel del docente como principal mediador entre el planteamiento curricular y la difusión de la ideología educativa y la necesidad formar un colectivo importante de profesionales que valoren los saberes locales.

María Elena Ballinas, especialista en ciencias de la educación y currículo escolar, reflexiona sobre “El rol de maestro frente al currículum de la educación básica”. Ante los cambios y transformaciones que experimenta la sociedad de nuestros días se pregunta si el currículum actual responde a las necesidades educativas de los individuos, especialmente aquellos que pertenecen a un pueblo originario. Se interesa, particularmente, en el currículum de educación básica en el contexto maya-tseltal. Señala el desfase que existe entre el discurso y la práctica educativa y subraya las condiciones sociales en las que este discurso y esta práctica se insertan, contextualizando la formación y participación del maestro indígena, del que demanda una actitud crítica participativa, comprometida y reflexiva en la reestructuración de un currículum que valide y legitime los saberes comunitarios.

Rafael Cardoso Jiménez, especialista en investigación educativa, coteja los dos modelos que contextualizan actualmente el proceso de socialización de los niños mixes de Tlahuitoltepec, Oaxaca. En “Educación escolar y educación no escolar” señala los efectos que tiene la educación escolar convencional



CIESAS

en las comunidades y nos muestra la riqueza que encierra la noción mixe de educación condensada en el concepto Wwjën Kajën. Reivindica la educación no escolar desde las prácticas, los saberes y los conocimientos mixes, en donde el trabajo se asocia a la vida como acción creadora y la educación está vinculada con las aspiraciones de la comunidad. Apunta la necesidad de que sean los mismos indígenas quienes investiguen y validen estos modos de vida porque sólo cuando se reconozca que ambos tipos de educación son válidos se estará en condiciones de establecer un diálogo entre iguales.

Ascención Sarmiento especialista en calidad y procesos de innovación educativa llama la atención sobre “El docente indígena como agente de cambio en la actual sociedad del conocimiento”. Considera que la educación es sinónimo de desarrollo seguro y armónico, justo e igualitario, y que constituye uno de los principales motores de desarrollo que puede tener un país. Pondera algunos de los sistemas educativos actualmente vigentes en América Latina y el mundo, y considera que en México la educación es inequitativa, lo que constituye un problema. Desde su experiencia como formador de profesionistas indígenas e integrante del pueblo totonaco analiza el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural. Observa que en nuestro país el acceso a la educación es complicado y se encuentra limitado por las circunstancias económicas, culturales y políticas. Subraya la necesidad de asegurar una alta calidad educativa y el papel central que desempeña el docente indígena, como agente de cambio, en esta tarea.

Completa este número una entrevista realizada a Silvie Didou, experta en educación superior y aseguramiento de calidad. Desde su amplia experiencia y profundo conocimiento del tema, Didou reflexiona sobre el lugar preponderante que la educación está teniendo en las sociedades actuales, en especial en países cultural y lingüísticamente multiétnicos, y el papel que un cierto tipo orientación educativa desempeña al posibilitar espacios de interacción intercultural que benefician tanto a los integrantes de los grupos minoritarios como al resto de la sociedad. Nos habla de la importancia que tiene el tema de la calidad educativa, los problemas que enfrentan los estudiantes de origen indígena al acceder a la educación superior, las perspectivas que para estos estudiantes ofrecen las universidades convencionales y las emergentes universidades interculturales, así como la importancia de crear élites indígenas para países multiculturales.

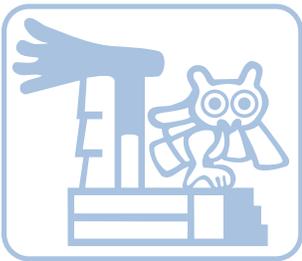
Invitamos a nuestros lectores a reflexionar junto con los autores aquí reunidos sobre los múltiples tópicos puestos a discusión. La equidad en educación y la calidad educativa, el papel que desempeñan los distintos participantes implicados en el proceso educativo (maestros, alumnos, comunidades, autoridades), la diversidad de modelos educativos existentes actualmente, su legitimidad y viabilidad, los contextos (favorables y desfa-



vorables) que enmarcan los discursos y las prácticas educativas en nuestro país, el papel que desempeña la cultura y la lengua originaria en las currícula que se proponen atender la diversidad cultural y promover la construcción de identidades étnicas, el estatus y la incorporación de los conocimientos y las prácticas indígenas a la educación.

Temas complejos, aunque no del todo nuevos, que provocan controversia e invitan a la discusión y el diálogo. Todos estamos de acuerdo en que se debe garantizar la equidad en educación, pero aún se discute poco cómo lograr la equidad en la diversidad. Por otra parte, pocos podrían pronunciarse ajenos a la preocupación de mejorar la calidad educativa en nuestro país, pero los parámetros adecuados para hablar de ella quedan, muchas veces, indefinidos. Se advierte una no correspondencia entre discursos y prácticas educativas, pero suele olvidarse que los discursos son, en sí mismos, prácticas. Se reconoce la importancia de incorporar las lenguas originarias a las currícula; sin embargo, se aprovechan poco los avances que en materia de investigación se han realizado en este campo y el diálogo con los lingüistas no es la regla.

Un número por demás interesante, sugerente y propositivo que muestra lo que es ya una realidad, la existencia de un creciente grupo de mexicanos provenientes de diversos pueblos indígenas; profesionales altamente calificados, críticos, activos y comprometidos que hablan a partir de su experiencia y conocimiento demandando una nueva forma de educar más libre, equitativa y justa, en cuya construcción están dispuestos a contribuir. Estos jóvenes responden con hechos al reclamo del maestro Pablo Latapí quien, en una de sus últimas intervenciones, expresaba: “Estoy convencido de que hay que seguir trabajando por lo que queremos, en lo que nos corresponde a todos, creo que para eso es la vida, es construir esperanza, abrir horizontes, tender puentes hacia un futuro mejor, sembrar alegría y construir esperanza invocando nuestras utopías y trabajando tenazmente por realizarlas hasta el último día de nuestra vida”.¹



CIESAS

¹ Karina Avilés, Ana Mónica Rodríguez y Fabiola Palapa, “Murió Pablo Latapí, impulsor de la educación en México”, *La Jornada*, Cultura, p. 3a, miércoles 5 de agosto de 2009.

MIRADA CRÍTICA SOBRE PARTICIPACIÓN, CONOCIMIENTO Y DIÁLOGO EN LAS UNIVERSIDADES INDÍGENAS E INTERCULTURALES

Genner de Jesús Llanes Ortiz



En este ensayo, comparto una serie de reflexiones acerca de los esfuerzos de construcción de propuestas de educación superior para los pueblos indígenas que en los últimos años se han articulado en América Latina, particularmente en México. A partir de la identificación de sus aportes, limitaciones y desafíos, intentaré formular una serie de reflexiones que contribuyan a la construcción de la interculturalidad. En este análisis me baso en conceptos e ideas reunidos a lo largo de mi experiencia profesional y académica; por una parte, como promotor de modelos educativos interculturales orientados hacia adultos indígenas, pero también como estudioso crítico de estos mismos modelos y de las propuestas educativas surgidas a partir de la acción de los movimientos indígenas y de la respuesta del estado a sus demandas.

Universidades indígenas e interculturales

En los últimos 10 años, el número de instituciones surgidas alrededor de este tipo de proyecto educativo ha crecido significativamente. Hacia finales del siglo pasado, la única universidad indígena formalmente reconocida en el continente era la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), creada en 1996. En los siguientes años, en otros países de América Latina, diversas organizaciones y movimientos indígenas se darían a la tarea de concertar, diseñar, construir y luchar por sus propias universidades.¹

¹ Entre los ejemplos más destacados se encuentran la Universidad de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas de Ecuador “Amawtay Wasi” o Casa de la Sabiduría (UINPI-AW), la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural de Colombia (UAIIN), la Universidad Indígena de Venezuela (UIV), y las tres universidades

A principios del siglo XXI en México se anunciaban las primeras universidades indígenas en Sinaloa y Tabasco, impulsadas por universidades públicas estatales y de movimientos sociales. Como resultado de las movilizaciones indígenas, el gobierno mexicano creó en 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual tendría como una de sus principales tareas el diseño y planeación de universidades que respondieran a la demanda de una educación pertinente y de calidad para las regiones indígenas marginadas del país. La primera institución nacida bajo este esquema fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) en 2003. A ésta se han sumado las de los estados de Chiapas, Puebla, Tabasco, Quintana Roo y Guerrero. Con un impulso diferente surgieron las universidades interculturales de Veracruz y Michoacán, como proyectos propios impulsados por la universidad estatal y por el gobierno estatal, respectivamente.

Desde otros procesos de organización, varios actores sociales han ido generando sus propias propuestas educativas. Entre las experiencias más notables se encuentran: el Centro de Estudios Ayuujk – Universidad Indígena Intercultural Ayuujk en Oaxaca (CEA-UIIA), impulsado por SER Mixe y autoridades comunitarias, en alianza con el Sistema Educativo Jesuita; o la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero (UNISUR), surgida como ruptura respecto a la impulsada por el gobierno estatal, y en donde participan organizaciones indígenas regionales, profesores universitarios, intelectuales y activistas indígenas. Un último ejemplo, sería el de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red) en la Península de Yucatán (proyecto con el que colaboro desde sus inicios) diseñado por organizaciones no gubernamentales (ONG's), investigadores e intelectuales indígenas.

En todos estos procesos podemos encontrar un diverso número de actores y agendas que se articulan, se negocian o se imponen dependiendo de las coyunturas políticas, o de las luchas sociales particulares de los pueblos indígenas. Entre estas universidades existe una alta variación en los niveles de experimentación pedagógica de los procesos de formación que promueven (por ejemplo, formación de técnicos profesionales, programas de educación “no formal”, educación en la alternancia; diplomados, licenciaturas, ingenierías; servicio social comunitario, formación a partir de problemas de investigación, entre otros). Así mismo, en ellas se registran variadas formas de colaboración entre actores indígenas, individuales y colectivos, e instituciones del estado, o grupos de la sociedad civil organizada en ONG's, o representada por intelectuales y activistas no indígenas. Esta complejidad, apenas comienza a ser documentada.² En el discurso y en la forma en que

indígenas recientemente creadas por el gobierno de Evo Morales en Bolivia. Otros países en América Latina donde existen proyectos de creación, o donde ya han sido creadas son Guatemala, Costa Rica, Panamá, Perú, Chile, Argentina y Brasil.

² Llanes, 2008; Dietz y Mateos, 2008; Mato, 2008.

se han estructurado se advierten, sin embargo, ciertas tendencias que más tarde examinaremos.

Examinando la interculturalidad: diálogo y conflictividad

A mi parecer, existen dos aspectos necesarios de considerar al abordar los aportes y los retos de estas universidades en el contexto latinoamericano. Uno es la participación en el diseño y la gestión de estas instituciones educativas, y cómo ésta afecta los procesos de autonomía y reconstitución de los pueblos indígenas. Es importante también preguntarnos sobre la forma en que no sólo el conocimiento sino las epistemologías indígenas son abordadas por estas universidades, ya que abrir espacios para su expresión y desarrollo es uno de los principios generales que anima la idea de universidad indígena e intercultural. Ambas cuestiones se refieren a lo que en otro espacio he llamado los aspectos políticos y epistémicos de la interculturalidad.³

Las identidades y las comunidades indígenas han sufrido durante siglos de distintas formas de colonización y subordinación. Éstas no han sido sólo de naturaleza militar o económica, sino también política y epistémica, que configuran lo que algunos teóricos llaman “la colonialidad del poder”.⁴ Se trata de procesos históricamente específicos de organización y jerarquización de las diferencias que fueron puestos en marcha a partir de la conquista, y que a pese a los siglos transcurridos continúa permeando las relaciones sociales en nuestros países. La “colonialidad” se expresa en visiones diversas de “lo indígena”, que a veces los presenta como sujetos atrasados e ilógicos, otras como inocentes, viviendo en armonía con su entorno, fácilmente manipulables y corruptibles. En estas representaciones se tiende en última instancia a negar la capacidad política y epistémica de los indígenas para construir y gestionar sus propios proyectos de vida buena en el mundo contemporáneo, influyendo por tanto sobre la aspiración de construir el ideal de la interculturalidad.

Este ideal, por otro lado, pese a ser ampliamente entendido como proyecto humanístico para la promoción de la justicia social y la equidad en América Latina, es aún un campo en construcción sin una definición común. Para algunos, como el filósofo Fernet-Betancourt, el intento mismo de construir *una* definición de la interculturalidad contradice el principio de construcción de espacios comunes donde versiones distintas del mundo se encuentren en igualdad de condiciones. Para él, contar con un concepto *autorizado* cancelaría la posibilidad de construir este espacio común para el diálogo, ya que condicionaría a cualquier potencial participante a aceptar un marco conceptual predefinido basado en formas culturales específicas, por tanto mono-culturales.⁵

³ Llanes, 2004.

⁴ Quijano, 2000.

⁵ Fernet, 2002.

En esta reflexión, tomaré en cuenta este principio, pero también usaré un enfoque en el que la interculturalidad:

se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción *entre* personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce[,] que parte de [y que trata de romper con] las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia – [con] la capacidad de *actuar* [cursivas en el original].⁶

Esta perspectiva condensa dos facetas comunes de la interculturalidad: su énfasis normativo y su función examinadora de los procesos sociales en torno a “la diferencia”. Llama a poner atención a la complejidad y conflictividad de todo intento de diálogo entre actores sociales en contextos donde la diferencia o diferencias se encuentran ordenadas dentro de una jerarquía o sistema de relaciones de poder. Convoca a mirar la interculturalidad en tanto realidad y proyecto. En tanto condición dada puesto que no existen “culturas” en aislamiento, sino en constante contacto e intercambio, por tanto, en permanente “interculturalidad”. En tanto estado deseado como un proyecto que aspira a crear espacios de entendimiento y colaboración entre estas “culturas” con equidad y justicia.

Me parece que aún reconociendo a la interculturalidad como una noción abierta, en la medida en que ésta se concibe como ideal de justicia y equidad para identidades y saberes históricamente marginados, los proyectos que se conciben como promotores de ésta tienen que ser examinados a la luz de éstos y otros principios. Este trabajo aspira a ser parte de este proceso dialógico.

Construyendo autoestima y nuevos campos del conocimiento indígena

Partiendo de la anterior reflexión, podemos decir que la creación de proyectos enfocados a la formación teórico-práctica o profesional de jóvenes y adultos indígenas en instituciones donde las identidades originarias y los conocimientos tradicionales gozan de un papel central dentro de la organización de contenidos educativos, tiene un efecto profundamente positivo. La concreción de estos esfuerzos pone de relieve la aportación que las culturas indígenas representan para el desarrollo del país, en contraposición a la “colonialidad del poder”, y constituye en sí misma un reconocimiento de lo justo de las demandas de los pueblos indígenas.

Una educación superior basada en el respeto a las diferentes formas de ser, ver y estar en el mundo, formas culturalmente significativas, abre la posibilidad para que las identidades indígenas puedan reformularse y desarrollarse de manera más dinámica, y con menos problemas de auto-estima

⁶ Walsh, 2000: 9-10.

de lo que ha sido posible hasta ahora. Esto ya se comienza a reflejar en una mayor apreciación en los jóvenes y adultos que participan en estas propuestas por sus propios idiomas, valores, conocimientos y prácticas culturales.⁷

En no poca medida, el hecho de que un mayor número de jóvenes, hombres y mujeres, procedentes de comunidades y regiones marginadas, tengan acceso a procesos de formación académica, que les proporcionen una mejor posición para aspirar a puestos de trabajo y cargos de representación pública en sus estados e incluso en el país, es un hecho nada desdeñable. Se calcula que 5,000 estudiantes fueron inscritos para el periodo 2008-2009 en las 9 universidades interculturales oficiales, entre quienes el más alto porcentaje son mujeres.⁸ A esto hay que agregar los números no reportados de jóvenes y adultos que se han formado en las universidades indígenas y en las escuelas interculturales creadas por actores no gubernamentales.⁹

La aparición de estas instituciones en varias regiones y países en América Latina ha dado lugar también a la formación de redes de intercambio y apoyo mutuo.¹⁰ El trabajo de estas redes está llevando progresivamente a la consolidación de campos de estudio importantes para los pueblos indígenas, como gobernabilidad y liderazgo, derechos culturales, educación y salud interculturales.¹¹ También promueve el nacimiento de nuevas áreas como la arquitectura intercultural, la pedagogía comunitaria y la administración indígena.¹² La cober-

⁷ Schmelkes, 2008; Bolpress, 2008.

⁸ Schmelkes, 2008; Bolpress, 2008.

⁹ Solamente en la UCI-Red en la Península de Yucatán se han formado desde 2002 cerca de 165 agentes de desarrollo local en 5 micro-regiones, de los cuales la mitad aproximadamente han sido mujeres. A nivel latinoamericano, un reciente estudio comisionado por IESALC (ver, Mato, op. cit.) documentaba que hacia el 2007, de entre los ejemplos mencionados anteriormente, URACCAN atendía a 7,283 estudiantes, UINPI-AW contaba con 227, la UAIIN registraba 447 y la UIV incorporaba a 120 personas a sus procesos educativos.

¹⁰ Entre estas se encuentra la Red de Universidades Interculturales (REDUI) formada por las universidades con reconocimiento oficial en México (Schmelkes, op. cit.), o el proyecto de Universidad Indígena Intercultural, promovido por el Fondo Indígena, con sede en Bolivia, y que agrupa a diversas instituciones educativas de la región, como la mencionada URACCAN, el PROEIB-Andes, la Universidad de la Frontera en Chile, y el propio CIESAS (Fondo Indígena, Avances de la consolidación institucional. Informe de gestión, 2007). Más recientemente las universidades indígenas del Sur de la región se han agrupado también para empujar su propia agenda pública, en la Red de Universidades Indígenas de Abya-Yala, formada por URACCAN, UINPI-AW y UAIIN, quienes firmemente creen a "los pueblos y nacionalidades [indígenas] con la capacidad suficiente de generar nuevos paradigmas, epistemologías, ciencias y tecnologías [alternativos al actual] que no ha garantizado el Buen Vivir Comunitario en armonía con la madre tierra" (UINPI-AW, Acuerdos de la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala).

¹¹ CGEIB, 2004.

¹² CGEIB, 2004.

tura que estas instituciones y redes poseen ayuda a diseminar los aprendizajes y la experiencia del quehacer teórico indígena. Un ejemplo importante en este sentido es el de la cátedra indígena itinerante, propuesta e implementada por la UII promovida por el Fondo Indígena.¹³

El principal efecto de estos proyectos educativos será crear nuevas generaciones de intelectuales y profesionistas indígenas o “indianizados” (por aquellos estudiantes que no provienen de, o que han abandonado sus raíces originarias). Éstas se sumarán a otros pensadores “híbridos” o “fronterizos”¹⁴ formados en contextos educativos donde “lo intercultural” no era parte del horizonte teórico-académico. Estos jóvenes y adultos, actores interculturales de nuevo cuño, serán quienes amplíen, critiquen y transformen los discursos y enfoques actuales hacia un tipo de relación más horizontal entre la nación y los pueblos indígenas. Esto dependerá de cómo se resuelvan los desafíos que a continuación discutiré.

Participación de los pueblos indígenas y neo-indigenismo

Puesto que varias de estas universidades se ofrecen como medios para replantear la relación entre los pueblos indígenas y el estado, valdría la pena preguntarse ¿en qué medida responden estos proyectos a las necesidades de los indígenas, en tanto *pueblos*, y no sólo como *individuos*? ¿Cómo fortalecen los procesos de construcción de autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas?

No puede soslayarse el hecho de que las universidades indígenas e interculturales enfrentan desafíos y limitaciones de muy diversa índole entre los cuales se encuentra su financiamiento. Las dificultades económicas afectan la viabilidad de proyectos de investigación y difusión, y los recursos con que cuentan dependen en muchos casos de la voluntad política de los gobiernos y fundaciones que los financian.¹⁵ A esto se suman los obstáculos que encuentran en su negociación con actores sociales e institucionales que consideran aún que los pueblos indígenas están condenados a desaparecer e integrarse a la “nación mestiza”. En México y Bolivia, existen espacios y actores dentro de la estructura del Estado que respaldan y promueven los proyectos educativos interculturales. En otros contextos, como Ecuador, las universidades indígenas han venido luchando a contra-corriente de los or-

¹³ Fondo indígena, 2007; Bolpress, 2008.

¹⁴ Mignolo, 2003.

¹⁵ Los problemas de financiamiento afectan no sólo a iniciativas sin respaldo gubernamental, sino incluso a las universidades creadas por la CGEIB, que ha visto su presupuesto reducido en no pocas ocasiones (Miguel Rodríguez, *Cuaderno de trabajo para foros regionales: educación intercultural bilingüe*: 5). Por su parte las iniciativas no gubernamentales dependen de su habilidad por conseguir fondos externos, sea de fondos públicos, o de agencias de desarrollo internacional, como la Fundación Ford, GTZ, Misereor, o el Fondo Indígena.

ganismos reguladores del Estado.¹⁶ Estas restricciones económicas y políticas tienden a imponer límites, que se reflejan tanto en el discurso, como en las formas de participación e inclusión de los pueblos y comunidades indígenas



Interpretando sentidos de investigación entre mayas, Holpechen, Camapeche, 2006.

en el diseño y la gestión de los procesos educativos.

En cuanto al discurso, algunas universidades enfatizan su carácter “indígena”, y hacen explícita su orientación hacia proyectos de reconstitución y autonomía, incluso cuando éstas son creadas por instituciones de gobierno. En el caso de las universidades creadas a instancias de la CGEIB, se hace más énfasis en lo “intercultural” y se omite lo “indígena” ya que se considera que así no se desalienta la entrada de estudiantes mestizos. En cuanto a la participación, no puede negarse que en el caso de estas mismas universidades, el modelo educativo ha sido diseñado de manera centralizada y que las decisiones últimas sobre su conducción y estructura han sido tomadas fundamentalmente por los gobiernos federales y estatales.¹⁷ No se trata aquí de

¹⁶ Llanes, 2003.

¹⁷ Este último punto es reconocido por la anterior coordinadora general de la CGEIB cuando reconoce que estas universidades responden a la demanda de ampliación del acceso a una educación bilingüe y culturalmente pertinente pero que el reclamo de los pueblos indígenas de “poder decidir sobre sus propios sistemas educativos y la capacidad y la atribución para administrarlos” queda pendiente y será con el tiempo cuando se resolverán, con suerte, a través de estas mismas instituciones. Así mismo, aclara que estas instituciones surgieron en general por una demanda de los gobiernos estatales, y no en todos los casos (y no dice en cuáles sí) hubo organizaciones indígenas que apoyaran la demanda. Ver Schmelkes, 2008.

presentar a unas y otras como diametralmente opuestas, pero sí de reconocer las diferentes condiciones en las que se desarrollan.

Más aún, la falta de claridad sobre las formas de participación de los pueblos indígenas tiene otras implicaciones; entre estas el riesgo de apuntalar lo que algunos investigadores comienzan a denominar “neo-indigenismo”¹⁸ al usurpar el derecho de los pueblos indígenas de participar y diseñar sus propias propuestas educativas, reconocido tanto por legislaciones nacionales como internacionales.¹⁹ Algunos críticos de las universidades gubernamentales en México ven en la forma en que éstas son implementadas como la imposición de una “interculturalidad” que cancela en los hechos el diálogo y la construcción común.²⁰ Entre las justificaciones para limitar la participación de ciertos actores sociales se hace referencia a la necesidad de proteger las universidades interculturales de la “mala política”. Esto y la “desindianización” del discurso académico (al excluir términos políticamente cargados, como autonomía y autodeterminación) en estas universidades *parece configurar* su propuesta educativa como una “interculturalidad neutra”, articulada en un espacio social vacío donde los indígenas son percibidos como individuos marginados, sin agenda política, que deberán integrarse a la vida del país conservando aquello que les sea más valioso de su identidad sin alterar el orden político-social dominante. Esta “interculturalidad neutra” limita el diálogo intercultural, al condicionar a otros actores sociales a que renuncien a sus conceptos y agendas para participar en el diseño y la gestión de la propuesta. La falta de claridad sobre las formas y las limitaciones a la participación de ciertos actores sociales parece justificar el que se señale a estas universidades como promotoras de una “interculturalidad neo-indigenista” o “de papel”.²¹ Desde luego, expresiones de paternalismo y corporativismo político, y el desafío de reconstituir o reformular las instituciones y representaciones políticas de los pueblos indígenas forman parte de este complejo panorama, en donde la mayoría de estas instituciones educativas tendrán que responder al reto de combinar un proyecto de empoderamiento político con formas creativas y adecuadas de garantizar el derecho a la educación.

Redescubrir los saberes indígenas para el diálogo

Junto con éste, otro desafío que se presenta es el de incorporar las formas de conocimiento indígena a la educación universitaria a fin de que se realice plenamente el ideal intercultural del “diálogo de saberes”. El reto me parece es el

¹⁸ Hernández, 2004.

¹⁹ Más recientemente expresado por el artículo 15 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: “Todos los pueblos indígenas tienen el 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”.

²⁰ Sandoval y Guerra, 2007; Llanes, 2008.

²¹ Sandoval y Guerra, 2007; Llanes, 2008; Cerda, 2007; Dimas, 2006.

de hacerlo de manera que el conocimiento indígena no sea sólo contenido educativo y/o curricular sino también la base epistemológica de la educación.

Antropólogos interesados en el conocimiento indígena y la forma en que éste es usado en la promoción del desarrollo²² han revelado que tratar de representar estos saberes simplemente como conjunto de contenidos o definirlos a priori como sistemas conlleva varios riesgos. Entre estos se encuentran: subvertir los mecanismos de transmisión del conocimiento, desplazar formas de relación social que sostienen el tejido de la comunidad, y en última instancia, ahondar la dependencia y subordinación del grupo social respecto a la sociedad dominante.²³ O puede también, por el contrario, llevar a la esencialización del conocimiento indígena en tanto conocimiento tradicional, concreto y situado, opuesto a la supuesta naturaleza dinámica, abstracta, y universal del conocimiento científico, lo cual llevaría a naturalizar formas de autoridad excluyentes, tanto al interior de los pueblos indígenas, como en relación con el mundo.²⁴

Por el contrario, la sociología de la ciencia ha mostrado que este conocimiento está determinado también por su contexto,²⁵ y que las operaciones cognitivas asociadas a la ciencia corresponden a modelos culturales históricamente específicos, cuya característica más sobresaliente es la relación instrumentalista entre los medios y los fines asociada con el surgimiento del capitalismo occidental. Múltiples ejemplos de formas de cognición y aprendizaje demuestran que el conocimiento no se reduce a “mercancía fáctica, o compendio de hechos objetivos, ni es un conocedor experto una enciclopedia. Por el contrario, el conocimiento adquiere el carácter de [ser] un proceso de conocer”.²⁶ Este proceso de conocer ocurre de forma simultánea al tratar de entender y transformar la realidad en actividades dialécticamente constituidas y situadas.

Los antropólogos Lave y Wenger han propuesto mirar los procesos de aprendizaje como formas de “participación periférica legítima” (PPL) en comunidades de práctica. La PPL es aquella en la que una persona, reconocida como miembro de una comunidad de práctica, avanza a través de pasos secuenciales o procesos organizados de mayor entendimiento y desarrollo de habilidades desde una posición periférica hacia una participación más completa en la o las prácticas más significativas de dicha comunidad.

La noción de participación por tanto disuelve la dicotomía entre la actividad cerebral y corporal, entre contemplación e involucramiento, entre abstracción y experiencia: las personas, las acciones, y el mundo están implicadas en todo pensamiento, palabra, saber, y aprendizaje.²⁷

²² Hobart, 1993; Sillitoe, 1998; Ellen, 2000; Pottier, 2003.

²³ Agrawal, 1995; Lave, 1991.

²⁴ Agrawal, 1995.

²⁵ Latour y Woolgar, 1979.

²⁶ Lave y Wenger, 1991: 172-176.

²⁷ Lave y Wenger, 1991: 52.

El aprendizaje a través de la PPL ocurre “sin importar la forma educativa que proporcione el contexto para el aprendizaje, o incluso si existe del todo una forma educativa intencionada”.²⁸ Por comunidades de práctica se entienden tanto organizaciones formales, como espacios comunitarios y familiares. Es por tanto que la PPL es de suma relevancia para revalorar, entender e incorporar las formas propias de aprendizaje de los pueblos indígenas a estas universidades, tomando en cuenta que:

En cualquier comunidad de práctica el proceso de reproducción de la comunidad – una estructuración de la actividad y de las relaciones entre los practicantes históricamente construida, cambiante, conflictiva y sinérgica – tiene que ser descifrado a fin de entender las formas específicas de PPL a través del tiempo. [...] Más que a la díada maestro/alumno, esto nos lleva a un campo profusamente diverso de actores esenciales y, con ello, a otros tipos de relaciones de participación.²⁹

Existen avances en la aplicación de la PPL en el estudio de las epistemologías mayas yucatecas.³⁰ Las universidades indígenas e interculturales contribuirán probablemente más a la comprensión de estos procesos, pero sólo si se toman en serio este desafío y se atreven a romper esquemas. Por lo que he podido conocer acerca de ellas, aún falta bastante para llegar a construir las alternativas educativas que permitan re-conocer (en el sentido de volver a conocer) los saberes y los *conoceres* que a falta de mejor vocabulario tendríamos que llamar “científicos y filosóficos” indígenas.

Reflexiones finales desde mi experiencia como escolar indígena

Al final del camino y después de analizar parcialmente las iniciativas innovadoras descritas al principio conviene hacer un intento de resumen que nos permita clarificar los puntos abordados. Parece evidente que las universidades indígenas e interculturales representan en general un rompimiento fuerte respecto a la forma que las instituciones de educación superior y los conocimientos propios de los pueblos indígenas se han relacionado en el pasado.

Mis reflexiones acerca de los desafíos políticos y epistémicos que rodean a estas universidades apuntan a un elemento común: la participación. Pero no a aquella que se restringe a consultas, encuestas, o asientos en consejos académicos, sino a la que Lave y Wenger proponen entender como “siempre basada en la negociación y renegociación situada de significado en el mundo”.³¹ La interculturalidad se tiene que reflejar en el debate tanto sobre la orientación y el impacto social de las universidades, como acerca de los marcos epistemológicos

²⁸ Lave y Wenger, 1991: 40.

²⁹ Lave y Wenger, 1991: 56.

³⁰ Gaskins, 2000; Brown, 2007; Cervera, 2007.

³¹ Lave y Wenger, 1991: 51.

que se usan y reproducen en éstas. Me parece que esto ya está sucediendo, pero también es verdad que dado el marco institucional con el que se crearon algunas de estas universidades, el tránsito de los pueblos indígenas de una participación marginal a una plena es difícil de predecir.

Queda aún por verse si las universidades indígenas e interculturales podrán resolver con éxito el reto de formar profesionales indígenas que sean capaces de promover proyectos innovadores y propios de vida buena, abrevando de la tradición y la vida comunitaria, sin reproducir las relaciones colonizadoras que son propias de la ciencia y la educación desde la perspectiva de las sociedades dominantes.

Pero, ¿por qué un escolar formado “exitosamente” en universidades convencionales “mono-culturales” y “etnocentristas” cuestiona tan fuertemente este modelo? Al igual que otros compañeros profesionistas y universitarios indígenas, mi proceso de formación académica se ha fundado en ir a contracorriente del tipo de persona que las universidades mexicanas se proponen formar. Esto no significa que éstas carezcan de una formación crítica y socialmente comprometida, sino que su estructuración como comunidad de práctica enfatiza ciertas identidades y habilidades en detrimento de otras. En estas universidades se aprende fundamentalmente a ser ingeniero, sociólogo, médico, o abogado, y no necesariamente a ser ciudadano, democrático, solidario, intercultural, mucho menos indígena. Las universidades tienden a promover un ethos de superación individual, que se cree eventualmente repercutirá en el mejoramiento de la sociedad en su conjunto. Que no existen vínculos claros entre las universidades y las comunidades que las rodean no es un fenómeno privativo de México. Esta es una de las principales limitaciones del modelo universitario actual.

La oportunidad que me han dado las becas recibidas de la Fundación Ford y el CONACYT para conocer la realidad de otros países ha aumentado mi visión crítica. Más aún, mis estudios de antropología en Inglaterra me han servido también para darme cuenta de que aún una disciplina tan crítica tiende a reproducir relaciones de poder que mantienen la marginación y niegan el reconocimiento a otras maneras de entender el mundo. Mi contacto con la crítica poscolonial y con esfuerzos de rearticulación de la teoría desde la mirada de los pueblos indígenas que se da en países de habla inglesa como Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos, me ha dado pistas para explorar con renovado ímpetu formas alternativas de investigar, escribir y trabajar junto a comunidades marginadas, una reflexión iniciada al lado de otras organizaciones sociales, como promotor de alternativas de desarrollo en México. Al final de este ciclo de aprendizajes, al igual que otros tantos profesionistas indígenas, la mía es una identidad formada en la frontera entre los conocimientos adquiridos en el aula y los que no son posibles aún de traducir al lenguaje de la academia, y que como en muchos otros casos, se convierten en formas híbridas, incompletas y dinámicas, de entender el mundo en comunidad con otras miradas y pasos desde nuestras experiencias indígenas.

- AGRAWAL, Arun (1995), "Dismantling the divide between indigenous and scientific knowledge", en *Development and Change*, Vol. 26: 413-439.
- AGRAWAL, Arun (2002), "Indigenous Knowledge and the Politics of Classification", en *International Journal of Social Sciences*, UNESCO, No. 173: 287-297.
- BOLAÑOS, Graciela (2004), "Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia", en CGEIB, ed., *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México D.F., IESALC, CGEIB: 263-279.
- BOLPRESS (2008), "Reafirmación de la identidad y apertura a otras culturas, dos logros en la Universidad Indígena Intercultural", *Bolpress* (<http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2008032612>), consultado en junio.
- BROWN, Denise F. (2007), "The spatial and temporal dimensions of a rural landscape: the Yucatec Maya k'ax", en *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, Vol. 51, No. 1: 91-108.
- CERDA García, Alejandro (2007), "Multiculturalidad y educación intercultural: entre el neoindigenismo y la autonomía", en *Andamios*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Vol. 3, No. 6: 97-135.
- CERVERA Montejano, Ma. Dolores (2007), "El Hetsmek' como expresión simbólica de la construcción de los niños mayas yucatecos como personas", en *Revista Pueblos y Fronteras digital*, PROIMMSE-IIA-UNAM, No. 4: 34 pp.
- DIETZ, Gunther, y Laura Mateos Cortés (2008), "Indigenizing or Interculturalizing Universities in Mexico? An ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural". Ponencia, *10th Biennial Conference of the European Association of Social Anthropology*, Ljubljana, Slovenia.
- DIMAS Huacuz, Bertha (2006), "¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena", en *Educación Superior, Cifras y Hechos*, Año 5, No. 27-28: 36-41.
- ELLEN, Roy et. al. (2000), *Indigenous Environmental Knowledge and its Transformations. Critical Anthropological Perspectives*, Londres y Nueva York, Routledge.
- FONDO INDÍGENA (2007), *Avances de la consolidación institucional. Informe de gestión 2007*, La Paz, Bolivia, Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl (2002), "Lo intercultural: el problema de su definición", en Onghena, Yolanda (ed.), *Monografía intercultural: Balance y perspectivas*, Barcelona, Fundacion CIDOB: 157-160.
- GASKINS, Suzanne (2000), "Children's daily activities in a Mayan village: a culturally grounded description", en *Cross-Cultural Research*, Vol. 34, No. 4: 375-389.

- HERNÁNDEZ, Rosalva Aida, *et. al* (2004), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, México, CIESAS, Miguel Ángel Porrúa Editores, Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- HOBART, Mark, ed. (1993), *An Anthropological Critique of Development. The growth of ignorance*. Londres y Nueva York, Routledge.
- HOOKER B., Alta (2004), "Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense" en CGEIB, ed., *Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina, Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México D.F., IESALC, CGEIB: 247-255.
- LATOUR, Bruno y Steve Woolgar (1979), *Laboratory life: the social construction of scientific facts*, Beverly Hills, Sage.
- LAVE, Jean (1988), *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, New York, Melbourne, New Rochelle, Sydney, Cambridge University Press.
- LAVE, Jean y Wenger, Etienne (1991), *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LLANES ORTIZ, Genner (2003), "Intercultural University of Ecuador: Dialogue from Indigenous Grassroots Organizations with Globalizing Knowledges". Tesis de maestría, Reino Unido, Universidad de Sussex.
- LLANES ORTIZ, Genner (2004), "La interculturalidad y sus retos políticos y epistemológicos. Reflexiones desde la experiencia de un antropólogo maya yucateco", en *Revista Aquí Estamos*, México, CIESAS-Fundación Ford, Año 1, No. 1: 13-22.
- LLANES ORTIZ, Genner (2008), "Interculturalización fallida. Desarrollo, neo-indigenismo y universidad intercultural en Yucatán, México", en *Revista TRACE*, México, Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, No. 53: 49-63.
- MATO, Daniel (2008), "Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina", en Daniel Mato (ed.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, ASCUN: 23-79.
- MIGNOLO, Walter (2003), *Historias Locales/Diseños Globales: Ensayos sobre los legados coloniales, los conocimientos subalternos y el pensamiento de frontera*, Madrid, Akal.
- POTTIER, Johan, *et al.* (2003), *Negotiating Local Knowledge: Power and Identity in Development*, London; Sterling, Virginia, Pluto Press.
- QUIJANO, Aníbal (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Lander, E., ed., *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, FLACSO: 201-246.

REFERENCIAS

- RODRÍGUEZ, Miguel Ángel (2005), *Cuaderno de trabajo para foros regionales: educación intercultural bilingüe*, México D.F., Observatorio Ciudadano de la Educación.
- SANDOVAL FORERO, Eduardo y Guerra García, Ernesto (2007), "La interculturalidad en la educación superior en México", en *Ra Ximhai*, Universidad Autónoma Indígena de México, Vol. 3, No. 2, mayo-agosto: 273-288.
- SCHMELKES, Sylvia (2008), "Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?" Ponencia, *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*, San Diego, California, Universidad de California, 22-24 de mayo.
- SILLITOE, Paul (1998), "The development of Indigenous Knowledge: a new applied anthropology", en *Current Anthropology*, Vol. 39, No. 2: 223-252.
- UINPI-AW (2008), "Acuerdos de la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala", *UINPI-Amawtay Wasi Website* (<http://www.amawtay-wasi.edu.ec/> / [MANIFIESTOREDUNIVERSIDADESINDIGENAS.pdf](http://www.amawtay-wasi.edu.ec/FILES/2008/06/20080601/MANIFIESTOREDUNIVERSIDADESINDIGENAS.pdf)), consultada en junio.
- UINPI-AW (2008), "Informe de actividades de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi" al III Congreso de las Nacionalidades y los Pueblos". *Sitio web de la CONAIE* (<http://www.conaie.org/IIIConaie/uinpi.html>), consultada en junio.
- WALSH, Catherine (2000), *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación (documento base)*, Lima, Perú, UNEBI, Ministerio de Educación.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL: ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA. EXPERIENCIAS DE UN DOCENTE.



Miqueas Sánchez Gómez



¿Qué es la interculturalidad?

En 2005, fui invitada para participar en el lanzamiento televisivo de la campaña nacional de la diversidad cultural en México. Al finalizar el evento continuó un programa artístico que incluía a Irma Pineda, poeta zapoteca de Oaxaca, Elizabeth Pérez, poeta purépecha de Michoacán, así como la participación musical del dueto rarámuri Rajeli, Gnawa Spirit de Marruecos, Hamac Caziim, grupo de rock seri y un desfile de mojjangas chino. En aquellos años no tenía el referente teórico de la interculturalidad, sin embargo me era irrefutable que ser intercultural era respetar y valorar lo diferente. La interculturalidad como la convivencia entre culturas, entre diversas manifestaciones artísticas y de pensamiento, cuya finalidad es evitar la segregación, la discriminación o menosprecio por lo ajeno.

Sabemos que México es un país multicultural, pues en él conviven múltiples culturas, es por ello que es necesario conocer y diferenciar los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad. El primero se refiere a la coexistencia de culturas distintas en un espacio real mediático y virtual o como afirma Alsina, el reconocimiento de la diversidad como problema de inclusión cultural;¹ mientras el pluriculturalismo, según Hamel, es la diversidad asumida como recurso enriquecedor para toda la sociedad o base cultural propia, donde actores de las sociedades dominantes y de pueblos minorizados, reconocen y asumen las diferencias étnicas y lingüísticas.² Por su parte, el enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados

¹ Alsina, 2004.

² Hamel, 2000.

a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia; es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque. La diferencia fundamental entre multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad radica en que ésta última no se limita a describir una situación ni a categorizar a las personas en función de su pertenencia cultural o étnica sino a reconocer las interacciones de esa diversidad.

El modelo educativo intercultural, su pertinencia

La necesidad de una educación bilingüe es urgente y necesaria, al tener México una población indígena que se estima en 12.7 millones de personas, lo que representa el 13% de la población nacional. Según el INEGI, en México existen cerca de 300 variantes de lenguas indígenas y al menos 30 variantes lingüísticas están en riesgo de desaparecer. El INEGI estima que 6.7% de la población nacional habla una lengua indígena, esto representa más de siete millones de mexicanos, de los cuales el 12% utiliza una sola lengua en su comunicación cotidiana.³

Las sociedades indígenas de México han pasado por situaciones históricas desfavorables, ya por la marginación económica, política y social, ya por la exclusión educativa. En la historia de la educación pública en México, vislumbramos un escenario importante después de la Revolución, principalmente en la obra de José Vasconcelos, fundador de la *Educación Moderna*. Producto de este planteamiento educativo es la escuela rural mexicana. La alfabetización masiva hasta los rincones más apartados del país sólo fue posible gracias a las misiones culturales que permitieron al “indio” ser parte de esa nueva nación que se estaba formando o que se pretendía instaurar después del triunfo revolucionario. Sin embargo, la filosofía vasconceliana era demasiado ambiciosa para tener cabida en una nación en construcción, sin bases sólidas, endeble por su vacío ideológico,⁴ porque como afirma Octavio Paz:

La filosofía de Vasconcelos es ante todo una obra personal, al contrario de lo que acontecía con liberales y positivistas, que continuaban vastas corrientes ideológicas. La obra de Vasconcelos posee la coherencia poética de los grandes sistemas filosóficos, pero no su rigor.⁵

Pese a las circunstancias excluyentes en que se desarrollaron las misiones culturales, permitieron la inclusión masiva de los indígenas a la escuela, al aprendizaje de la lectoescritura, al encuentro del “indio” con el conocimiento occidental. Más tarde emergieron nuevas corrientes y planteamientos educativos como la escuela socialista, el plan de los 11 años, propuesto por

³ INEGI, 2000.

⁴ Paz, 1950: 167.

⁵ Paz, 1950: 163.

Jaime Torres Bodet, la escuela moderna y más recientemente la educación intercultural.

El progreso y la modernización de México han tenido un costo muy alto, que se ha pagado con desigualdad económica, visible y palpable en cualquier rincón del país. Más de dos siglos de retraso para entrar a la modernidad sólo podrían generar inequidad en todos los sectores, llámeseles educativos, políticos y sociales. Sí poco más de dos siglos de retraso ponen a México en desventaja respecto a los países europeos, qué podemos decir del indígena, que ni siquiera ha sido parte de esa historia, que ha estado al margen de la historia o la historia ha estado al margen de él, o que el indígena sólo es a través de su reflejo, es decir como representación de la imagen que proyecta, como en el caso del periodo indigenista, presente en la historia y literatura mexicana. Pero ¿Qué piensa el indígena? ¿Acaso piensa? ¿Qué es aquello que se entrelaza en su enmarañada cosmovisión? ¿Qué oculta o expone a través de su incipiente escritura, apenas difundida o incluso sin gramática?

La profesionalización del indígena se ha manifestado lentamente partiendo desde el Instituto Literario⁶ o las escuelas normales, pues como menciona Hamel, en los últimos 30 años los maestros bilingües han llegado a constituir un nuevo gremio que desplazó a las viejas autoridades, ocupando puestos clave en las comunidades y regiones: alcaldes, delegados, jueces, presidentes de ejidos, comités. Profesores son en su mayoría los profesionales indígenas.⁷ De ahí la pertinencia de las universidades interculturales, resultado de movimientos sociales, políticos y culturales que dan respuesta a una nueva educación donde la base sea la igualdad y la atención a los pueblos minorizados, no desde lo excluyente, no desde la autodiscriminación sino desde la valoración propia de las culturas sin caer en lo folklórico. Un análisis histórico y concienzudo nos permitiría reflexionar en torno a cómo el indígena se ha hecho parte de estos nuevos planteamientos educativos y cómo han repercutido esos aprendizajes en su formación ideológica.

Lo intercultural: entre el discurso y la práctica

Expuestas las terminologías, cabe cuestionarse de qué manera podrá la actual educación intercultural ser totalmente incluyente sin perderse en los sinuosos caminos de la tradición pedagógica de la educación dominante y de qué forma afrontará la difícil empresa de la coexistencia entre culturas diversas en el aula. Empero, entre el discurso y la praxis se generan dos derivacio-

⁶ El Instituto Literario, hoy universidad, pretendió dar respuesta a la aspiración de los primeros liberales José María Luis Mora y Lorenzo de Zavala, de contar con instituciones educativas que orientaran el desarrollo del país de manera autónoma hacia la práctica de las libertades fundamentales ciudadanas. En su larga trayectoria, tuvo cuatro momentos cruciales que influyeron en su curso histórico: fundación (1828); presencia de los liberales (1847); adopción del modelo positivista (1870) y transformación de instituto a universidad (1956).

⁷ Hamel, 2000: 22.

nes: la primera de ellas, pasar de la tradición pedagógica de occidente a una nueva pedagogía incluyente y respetuosa de transmitir el conocimiento; la segunda, afrontar la coexistencia intercultural en las aulas. Basándome en mi experiencia como docente de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), quiero puntualizar que a mi modo de percibir la realidad, la bandera intercultural, al menos en el terreno educativo, es un estandarte de indigenización, de superposición de lo indígena que, aunque es necesario y apremiante para revitalizar las lenguas originarias, no es pertinente en un modelo educativo intercultural en tanto que se marginen otras formas de expresión y pensamiento cultural.⁸

A continuación expongo, a modo de ejemplo una breve síntesis del primer día de clase en la asignatura “Taller de traducción e interpretación”, donde acuerdo con el grupo las estrategias de evaluación:

Me presento ante los estudiantes, a la vez que les pido que también se presenten. Después de un sondeo rápido, identifico la situación lingüística; 15 estudiantes son hablantes de la lengua cho’l, uno de zoque y cinco de español; cabe mencionar que los objetivos de la asignatura están centrados en generar conocimientos sobre la teoría y práctica de la traducción, de esta forma algunos ejercicios en clase y el trabajo final consistirán en traducciones. Los jóvenes exteriorizan su inconformidad sobre la forma de calificar de docentes anteriores en relación a asignaturas que anteceden a la mía, alegando que las traducciones siempre se realizaban del español al cho’l y que los no hablantes de esa lengua, no hacían las traducciones, pues aunque estudiaban dicha lengua en el Centro Intercultural de Aprendizaje de Lenguas (CEIAL), su nivel era muy bajo, así que recurrían a sus compañeros u otros hablantes de dicha lengua, quienes finalmente realizaban el trabajo de traducción. Acordamos entonces, que cada estudiante debería traducir a su lengua materna; de esta forma, 15 estudiantes traducirán de español a cho’l, cinco de inglés a español y uno de español a zoque. Concertamos también que en el caso de la lengua cho’l, serían los mismos estudiantes quienes evaluarían la traducción de sus compañeros. Me comprometo así, a revisar únicamente las traducciones en zoque e inglés, al ser éstas lenguas que conozco mejor.

El ejemplo anterior es una forma de negociación que sólo fue posible gracias a la disponibilidad y apertura del grupo. La inconformidad que

⁸ La inclinación por lo indígena en las Universidades Interculturales es comprensible en relación directa con que el modelo educativo intercultural está fundamentado básicamente por el modelo educativo indigenista. No pretendo con esto, afirmar que al ser ésta la base, será éste su futuro, sin embargo es importante analizar las carencias y dificultades para encontrar posibles soluciones y replanteamientos de acuerdo a las necesidades reales de la sociedad.

manifiestan es válida, en tanto que al intentar homogeneizar al grupo no se generan nuevos aprendizajes ni mucho menos se desarrollan las potencialidades de cada estudiante. Estos acuerdos surgieron como producto de las anteriores experiencias negativas con otros docentes, que priorizaban el cho'l. Sin embargo, los hablantes de esta lengua, alegaban que también ellos habían sido discriminados lingüísticamente por docentes que no hablaban su idioma y sólo en las líneas de lingüística y traducción eran considerados desde su lengua materna. Para éstos, lo ideal en una universidad intercultural es que los docentes dominen alguna de las lenguas indígenas que hablan los estudiantes, lo cual es admisible si consideramos que el nivel del español de muchos es apenas elemental.⁹



Miqueas Sánchez coordinando jornada cultural en la UIET, Tabasco, 2009.

Sin embargo, partiendo de lo intercultural como un modelo educativo que ofrece una alternativa de formación para diversas culturas y expresiones de pensamiento, tenemos tres factores que limitan su funcionamiento y lo centran prioritariamente en atención a lo indígena. Si bien es cierto que de facto no se manifiesta que el modelo intercultural es sólo para indígenas, partiendo de mis experiencias en la UIET, tenemos:

1. La ubicación geográfica. En su mayoría, las universidades interculturales, incluyendo la UIET, están situadas en poblaciones alejadas de la ciudad y en

⁹ Esta situación genera un bajo nivel de participación en clase. La participación de los estudiantes está directamente relacionada con su desempeño expresivo del español, sobre todo en el sexo femenino, que es dónde se percibe una menor participación.

ocasiones carentes de los servicios básicos, máxime que es en las urbes donde se concentran la mayor parte de jóvenes y existe una mayor diversidad.¹⁰

2. Institucionalmente no se diferencia en mucho de otras universidades públicas en tanto que su funcionamiento está regido por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), por lo que las exigencias burocráticas, al igual que en cualquier institución pública, frenan las iniciativas de actualización del profesorado e impiden que se realicen actividades extracurriculares. Además los presupuestos están limitados a la aprobación del Departamento de Planeación y Finanzas.

3. El currículo está orientado al desarrollo rural y comunitario.¹¹ Si partimos del supuesto filosófico en que se sustenta la formación universitaria tenemos que su principal objetivo es formar profesionales aptos, eficientes y eficaces en determinada área de estudios o más claramente como menciona Newman (1976), la universidad es el lugar en que se enseña el conocimiento universal. Esto implica que sus objetivos son, por una parte, intelectuales y no morales; por la otra, son la difusión y extensión del conocimiento más que el *avance* del conocimiento. En la misma línea de ideas, Ortega y Gasset asevera que la misión de la universidad consiste primero en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio, y afirma además que:

Hay que hacer del hombre medio, ante todo, un hombre culto... Por tanto la función primaria y central de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales... Física, Biología, Historia, Sociología, Filosofía. Hay que hacer del hombre medio un buen profesional.¹²

La dicotomía de las universidades interculturales no estriba entre impartir el saber local o el saber universal sino en la combinación de ambos. Sin embargo el problema de crear un híbrido en los contenidos curriculares, recae inevitablemente en otro cuestionamiento: ¿Qué profesorado podría ser lo suficientemente bien formado para moverse hábilmente entre los saberes locales y los universales? La dialéctica funcional del modelo educativo intercultural radica primordialmente en el papel del docente. A diferencia de las universidades convencionales, donde al profesor se le asignan los programas de estudios en las interculturales cada docente elabora su propio programa

¹⁰ La consecuencia más severa es la renuncia del profesorado que en su mayoría, acostumbrados a la vida en la ciudad, no se adaptan al medio rural. Esta situación genera inestabilidad entre los estudiantes que acostumbrados a la pedagogía de sus profesores tienen que adaptarse constantemente a nuevos docentes.

¹¹ Nótese como ejemplo las siguientes asignaturas de la carrera en Lengua y Cultura: Comunicación en lengua originaria I y II, Taller de expresión y comunicación en lengua originaria I y II, Producción de textos en lengua originaria I y II, Autogestión cultural en lengua indígena.

¹² Ortega y Gasset, 1930: 53-54.

o bien participa en su revisión, teniendo la opción de modificarla. Desde la colaboración activa en la formulación o reformulación de los programas de estudio hasta su concreción de una clase en el aula, el docente es el principal mediador entre el planteamiento curricular y la difusión de la ideología educativa intercultural.

A diferencia de la escuela rural mexicana, el modelo educativo intercultural si tiene una base ideológica bien fundamentada, sin embargo todavía adolece de la flexibilidad necesaria que le garantice la permanencia. Para lograrlo será necesaria una revisión detallada del currículo, de tal forma que se analicen las vertientes establecidas en los contenidos de los programas. Es importante cuestionarse ¿Hacia que área se está orientando la formación universitaria? ¿Son éstas pertinentes en un contexto globalizador? ¿Qué parámetros se están siguiendo para organizar los contenidos educativos? ¿Qué impacto, real e inmediato, tiene actualmente la educación intercultural en el medio rural y urbano?

Didáctica y estrategias de enseñanza en el modelo educativo intercultural: el papel del profesor

La educación es transmisión y construcción cultural; ya sea formal o informalmente, educar es siempre generar y transmitir, fijar y modular universos simbólicos, significados, pautas de comportamiento, habilidades comunicativas, lenguajes, visiones del mundo. En ese sentido la educación intercultural tiene que hacer frente a un enorme desafío al ser México un país multicultural y multilingüístico que conserva, además de 68 lenguas indígenas,¹³ un millón y medio de discapacitados mayores de 15 años, donde el 82% tiene rezago educativo.¹⁴

Para potenciar la educación intercultural hay que dejar atrás las perspectivas de asimilación y dar paso a una verdadera educación intercultural que involucre también un cambio de actitud en términos de Spencer.¹⁵ Y si es posible cambiar las actitudes desde las universidades interculturales habría que comenzar por concienciar a los docentes, fomentando en ellos una visión amplia de la educación identificando los rasgos culturales, políticos y sociales para dejar de ser, junto con la escuela, el agente reproductor de la ideología social del Estado y de la clase dominante.

Un cambio de actitud de los docentes en la dirección apuntada se manifestará en la defensa y revitalización de las lenguas nacionales por parte de sus principales agentes: los alumnos universitarios. En ello reside la importancia de la educación intercultural, pues permitirá una mejor convivencia entre la cultura dominante y las culturas originarias, las culturas marginales, prevaleciendo el respeto y la igualdad. Una educación universitaria incluyente y

¹³ Véase: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=979167.

¹⁴ Norandi, 2007.

¹⁵ Spencer, 1862.

no exclusiva de los indígenas permitirá una relación enriquecedora que se retroalimentará mutuamente de inputs culturales.

Sin embargo, no podemos deslumbrarnos con el romanticismo del discurso intercultural, es necesario trabajar cada día en las aulas, fomentar cambios de actitud que descarten la discriminación y los prejuicios hacia lo diferente. En ese sentido es importante involucrar a todos los participantes del proceso educativo. Volviendo con mi clase, en la asignatura “Taller de traducción e interpretación”, comparto una experiencia fructífera que tuve con mis alumnos sobre la diversidad musical.

Un día de clases cualquiera, llego al salón y encuentro a varios jóvenes escuchando reggaeton, me preguntan si me gusta ese tipo de música y les respondo que me agrada más el hip hop y el rock. Poco a poco llegan más alumnos y lo que tendría que haber sido una clase “normal”, se convierte en una discusión sobre música. Es un tema que les agrada y aprovecho para relacionarlo con la traducción. Les hablo sobre las dificultades que debe pasar un músico para traducir una canción, adaptarla a otra lengua y tratar de conservar el ritmo y la esencia de la canción. Varios comentan sobre algunas canciones que han escuchado en inglés y su consecuente traducción al español, todos coinciden en que son evidentes los cambios de tono e intencionalidad con respecto a la original. Explico a los chicos que la música además de divertir y recrear, también es parte de la manifestación cultural de los pueblos. Utilizo este espacio como una oportunidad para mostrarles algunos videos personales de artistas poco difundidos en México como: Youssof Ndour (uno de los cantantes senegaleses más famosos), Emir Kusturika (músico y cineasta serbio) y Hisham Abbas (cantante muy popular en la India). Todos se muestran muy interesados, sin embargo percibo que varias alumnas comentan en voz baja que en sus comunidades la música no es tan divertida como ellas quisieran. Les aclaro entonces, que la mayor parte de la música en los pueblos indígenas no está pensada para la diversión sino para usos estrictamente rituales, sin embargo también existe música para los festejos. Acuerdo con los estudiantes en una siguiente clase, compartirles música en lenguas indígenas.

Reviso algunas colecciones personales de música y elijo una muestra significativa; Hamac Caziim (rock seri), Lila Downs (una canción en mixteco), Tlalok Guerrero (canciones en zapoteco), Zak Tzevul (rock tojolabal/ tsotsil/ tseltal), Roselia Jiménez (un canto en tojolabal), Martha Toledo (canciones en zapoteco). El impacto de los jóvenes es sorprendente, sobre todo cuando escuchan *Bolom Chon* un himno ritual de los tsotsiles en voz de Damián Martínez, vocalista de Sak Tzevul, canción que muchos ya habían oído antes con ritmo ritualístico. Esta experiencia fue significativa para que los estudiantes reflexionaran en torno a la interculturalidad y sus manifestaciones reales, además de ser un claro ejemplo de la riqueza

de las culturas. Al finalizar la clase, la joven que antes había asegurado que la música de su comunidad le resultaba aburrida, se mostró muy interesada en obtener los discos presentados en clase.

Los docentes tenemos la difícil tarea de combatir la autodiscriminación de los alumnos indígenas, los estereotipos de lo “correcto” y homogéneo, en donde los medios de comunicación juegan un papel importante generando rechazo hacia todo lo que es extraño o diferente. Para potenciar el desarrollo humano y la sana convivencia entre las culturas, es imprescindible conocer a los otros a través de sus manifestaciones culturales y artísticas, su lengua y su concepción del mundo. En ese sentido es inevitable generar espacios en la televisión, en la radio, en Internet o la prensa escrita, donde la imagen y las expresiones artísticas y culturales de los “otros” puedan ser expuestas sin caer en el folklore como muchas veces se percibe. Aquí la Universidad Intercultural tiene un papel trascendental ya que, en la formación de sus estudiantes, podrá generar un colectivo importante de profesionales con amplia actitud positiva, no sólo hacia las lenguas primigenias, sino hacia toda forma de expresión y pensamiento social.

Esta nueva pedagogía surgirá conforme prosperen las relaciones maestro-alumno, en el aprendizaje cooperativo que se genere entre los estudiantes, en la experiencia que adquieran los profesores para generar reflexión e internalización de actitudes positivas hacia las demás culturas que conviven o no en las aulas. Las dificultades de la convivencia se combaten reconociendo que los “otros” también son valiosos, la otredad es parte inherente de la condición humana de la alteridad sin dejar de ser uno mismo. De esta forma se hace urgente, por necesaria y vital bajo el amparo del concepto de democracia, una mayor representatividad de la población indígena en la política, en los altos mandos de gobierno, en la literatura escrita y en los medios de comunicación que, como decía líneas arriba, es el canal principal donde transita la información y donde se crean los principales estereotipos sociales. Hace falta en México mayor presencia de programas en lenguas originarias, noticiarios, guiones de radio, reportajes y telenovelas, donde los personajes indígenas dejen de ser sólo servidumbre o representaciones análogas de ignorancia y atraso social. Sólo de esta manera se podrán combatir los prejuicios que a lo largo de los siglos se han generado del indígena como ente marginal. En un panorama internacional pluricultural como afirma Sartori: “Para el pluralismo la homogeneización es un mal y la asimilación es un bien. Además, el pluralismo como es tolerante, no es agresivo, no es belicoso”.¹⁶

Es ineludible entonces que la educación intercultural fortalezca al máximo el desarrollo humano, que facilite la convivencia entre la cultura nacional, la indígena y las culturas marginales dentro de la sociedad y que permita la libre expresión cultural y artística de lo diferente.

¹⁶ Sartori, 2001.

- ALSINA, Rodrigo (1997), "Elementos para una comunicación intercultural", en *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, No. 36. (http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=32), consultada: 1 diciembre de 2004.
- BARNACH-CALBÓ, Ernesto (1997), "La nueva educación indígena en Iberoamérica", en *Revista iberoamericana de educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, No. 13: 13-33.
- HAMEL WILCKE, Enrique (2000) "Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena", en *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, Oaxaca*, IEEPO: 130-167.
- HAMEL WILCKE, Enrique (1996), "Conflictos entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" en Ursula Klesing-Rempel, comp., *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México, Plaza y Valdes: 149-189.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA MÉXICO (2000), *XII Censo Nacional de Población y vivienda*, México, INEGI.
- "México publica un catálogo de lenguas indígenas", *La Nación* (http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=979167), consultada: 18 de enero de 2008.
- NEWMAN, John Henry (1976), "The idea of a university defined and illustrated: In nine discourses delivered to the catholics of Dublin", en *Occasional lectures and essays addressed to the members of the Catholic University*, Oxford University Press.
- NORANDI, Mariana (2007), "El 82% de los discapacitados padece rezago educativo: INEA", *La Jornada* (<http://www.jornada.unam.mx/2007/05/05/index.php?section=sociedad&article=042n2soc>), consultada: 15 de julio de 2009.
- ORTEGA Y GASSET, José (1930), "Misión de la Universidad" en *Obras Completas*, Madrid, Alianza, 12 vols.
- PAZ, Octavio (1950), *El Laberinto de la Soledad*, México, Fondo de Cultura Económica: 163-187.
- PEÑALOZA GARCÍA, Inocente (2008), "Instituto Literario-Universidad. Momentos estelares de una larga historia", *La Colmena. Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, No. 57 (<http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2057/Perfiles/IPG.html>), consultada: 19 de julio de 2009.

- SARTORI, Giovanni (2001), *La sociedad multiétnica. Pluriculturalismo, multiculturalismo y extranjeros*, México, Taurus.
- SPENCER, Herbert (1862), *First Principles*, New York, Adamant Media Corporation. (http://books.google.com.mx/books?id=3y2h9IHUXzsC&dq=First+Principles&printsec=frontcover&source=bl&ots=_yLqzN7B0B&sig=jCDM_JzdjAkN45Is7BacdV-_mC0&hl=es&ei=xZR4SuKrLonIsQP-goXdBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4#), Consultada en julio 2009
- VILA, Ignasi (1999), "Inmigración, educación y lengua propia", en Eliseo Aja Fernández, coord., *La inmigración extranjera en España: los retos educativos*, España, Universidad de la Rioja: 13-68.



EL ROL DE MAESTRO FRENTE AL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

María Elena Ballinas Méndez

Introducción

La sociedad actual está experimentando una serie de transformaciones sociales y culturales, que han tenido un alto impacto en las interacciones de la vida personal del individuo. Un ejemplo claro es la implementación del modelo económico del neoliberalismo, comúnmente llamado “globalización”, que ha marcado cambios estructurales en los modos de vida, cuyos efectos se manifiestan de forma directa en las instituciones tradicionales que en la historia del hombre se han establecido, *familia, escuela, iglesia*, los cuales se han ido debilitando de forma paulatina. Se destaca, que ante la importancia de estos cambios vertiginosos, la escuela debe avanzar paralelamente satisfaciendo las necesidades educativas que le permita al individuo desenvolverse coherente y responsablemente en este tipo de sociedad en la que se desarrolla. Esta situación nos obliga a plantearnos una pregunta, ¿Los fines que persigue el currículum actual de la educación responden al tipo de niña y niño maya tseltal que necesitan formar las comunidades indígenas? Ante esta situación es fundamental que el rol del maestro vaya acompañado de una conciencia crítica que le permita valorar si el modelo educativo con un enfoque por competencias,¹ que subyace en el currículum oficial, contempla en sus contenidos temáticas que articulen la diversidad social y cultural de las

¹ El enfoque por competencia, refiere al sustento del modelo educativo actual de la educación básica. Se propone desarrollar en las ocho asignaturas de educación primaria, cinco grandes competencias, para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información, para el manejo de situaciones, la convivencia, para la vida en sociedad; éstas deben contribuir al término de la educación básica de las y los alumnos.

niñas y niños tseltales. Desde este ámbito, analizamos aquí el rol del maestro frente al currículum de la educación básica, que como actor principal desempeña un papel determinante no solo para aceptar y reinterpretar, sino que necesita no perder nunca de vista que en el espacio donde está inserto existe una gama de saberes no legitimados que han sido marginados y privados de derechos, cuyas historias de sufrimiento y esperanza raramente se han hecho públicas,² y que constituyen un papel importante en el proceso de formación de nuestras niñas y niños indígenas.

Lo anterior nos motiva a escribir desde nuestra propia experiencia, por cuanto pertenecemos al grupo étnico maya tseltal y nos desenvolvemos en el sistema educativo indígena, donde nos ha tocado vivir de cerca las problemáticas más sentidas que se presentan en el quehacer docente y a las que nos enfrentamos en el contexto de nuestros grupos originarios.

La formación inicial del maestro indígena y su rol frente al currículum actual

En este apartado describimos la formación del maestro, consideramos conveniente mantener un entendimiento de la cultura del docente, pues no sólo determina la naturaleza de las interacciones como maestro, sino, también el sentido y orientación en la definición de su rol y la función que desempeña en el escenario concreto de su actuación. La cultura docente puede entenderse como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.³

La formación de maestros indígenas que ha promovido el sistema educativo en Chiapas a lo largo de la historia, aparece como una preocupación institucional, la cual se ha traducido, por ejemplo, en promover cursos-talleres obligatorios que operan en diversos momentos de cada periodo escolar; cursos que tienen como objetivo capacitar a los aspirantes a maestros indígenas en el manejo de programas y métodos de enseñanza. Uno de los requisitos indispensables para el ingreso a este sistema es que pertenezca a una etnia, que hable y escriba la lengua materna.

Si bien la condición de ser hablante de una lengua indígena es un requisito básico para asumir el rol de docente, también debe serlo saber enseñar con metodologías basadas en los conocimientos de los propios pueblos indígenas.

Un tema de análisis en las políticas educativas es reconocer que el Estado tiene una deuda pendiente en la profesionalización de sus maestros indígenas. Conocer la materia que se va a impartir no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado.⁴ Debe tomarse en cuenta la

² McLaren, 2003.

³ Pérez, 2004.

⁴ Tovar, 2001: 10.

visión de la nueva cultura educativa planteada por las poblaciones indígenas, atendiendo a su diversidad cultural y su historia, a sus concepciones de vida, y a sus especificidades políticas, económicas y lingüísticas; también debe respetar sus valores fundamentales como el diálogo y la búsqueda del consenso, así como del equilibrio hombre-naturaleza.

El maestro indígena que no está formado con una visión basada en los principios anteriores, tiende a enfrentar el curriculum a partir de tradiciones históricas, decisiones políticas y burocráticas ajenas, desembocando en tensiones y apatía que van marcando lentamente su accionar.

En una experiencia significativa reciente de aplicación de los nuevos planes y programas de educación básica en Chiapas, un maestro entrevistado por la autora se refirió a los cambios que demanda la escuela, subrayando que la forma de educar debe responder a las exigencias del mundo actual.⁵ En su opinión, los cambios programáticos referidos no están siendo suficientes para dar respuesta a la sociedad que se perfila diferente, en especial en el ámbito indígena. Considera que, al mismo tiempo, las acciones que plantea dicha reforma educativa no se están poniendo en práctica, que la enseñanza en las aulas sigue igual y que existen debilidades en la aplicación de las propuestas de enseñanza contenidas en los planes, programas y libros de texto. No se están creando las condiciones institucionales y materiales en las que el docente debe realizar su trabajo. La “escuela ideal” que se repite incesantemente en el discurso político no existe y en su lugar se encuentra un edificio donde cada maestro educa a su entender, mientras que la dirección y supervisión son casi siempre instancias de control burocrático y administrativo que únicamente vigilan el cumplimiento de las normas administrativas.

Para incidir positivamente en este espacio de los maestros, para entender las culturas que se entrecruzan en el aula y la complejidad de fenómenos explícitos y latentes que configuran la rica vida de la escuela,⁶ es preciso comprender que el rol del maestro no depende sólo del diseño y aplicación de un curriculum nuevo, sino también de las condiciones sociales, educativas y laborales que le rodean.

Así pues, todos los actores educativos estamos viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias de un contexto social cambiante e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la influencia de los movimientos del libre mercado mundial, por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático, por el otro.⁷ Estas últimas condiciones tienen que cambiar si queremos avanzar en la construcción de un curriculum pertinente para una sociedad intercultural como la nuestra. Se requiere estar conscientes de que la formación se constituye por un conjunto de actividades

⁵ Entrevista a Pedro Girón López en Chenalhó, Chiapas, 4 de junio de 2009.

⁶ Pérez, 2004.

⁷ Fullan y Hargreaves, 1999.

mediante los cuales se adoptan diferentes modos de organización, según el contexto cultural y la dinámica en cómo se aprenden, reproducen y reconstruyen los elementos de la cultura, la familia y la comunidad.

El conocimiento oficial

“¿Por qué se enseña de esta manera concreta a este grupo concreto?”, es una pregunta genérica que se formula Michael Apple en su conocido estudio sobre la educación democrática.⁸ Parece una pregunta simple y de fácil respuesta, pero no es así. Los procesos educativos *oficiales*, llevan en su seno una mecánica profunda que condiciona de manera sutil y arbitraria el rol del maestro como enseñante, dejando de lado la compleja trama de relaciones que se entremezclan en el espacio sociocultural y que subyacen en la realidad escolar.⁹ La complejidad de la enseñanza impartida a un grupo concreto es definida a partir de un currículo que organiza acciones prescritas a partir de un conjunto interrelacionado de experiencias y planes inspirados en conceptos articulados y sistemáticos que puedan ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza.¹⁰

Ligada con la pregunta anterior surge la interrogante ¿En qué momento el maestro legitima el conocimiento oficial? Para intentar dar respuesta a esta incógnita, se realizó una visita a una escuela de educación primaria del medio indígena en el norte del estado de Chiapas.

Nos presentamos ante un grupo de primer grado. El profesor que atendía el grupo también pertenece a nuestra etnia tseltal. El maestro nos saluda y les dice a los alumnos:

Niños no tengan miedo, la profesora también habla nuestra lengua materna. Este comentario lo hace en español.

Instantes después, saludamos a los alumnos en lengua materna *¿alaletik bin a wilelik?* (¿Niños como están?)

En coro responden: *“lek’ayotik”*.

Entre ellos se observaron, compartieron una sonrisa, lo que motivó a que nos aceptaran en su grupo.

El maestro inicia la clase, hablando del tema “Me conozco y me cuido”, de la asignatura de Formación cívica y ética.

El maestro plantea preguntas al grupo: ¿En que nos parecemos?, ¿Porqué somos diferentes?,

Los alumnos no responden a las preguntas.

El maestro sigue explicando.

⁸ Apple, 1996.

⁹ En síntesis. Los imaginarios sociales pasan a formar parte de todo ese heterogéneo capital cultural que constituyen los grupos humanos, en conformidad a la construcción de su identidad propia.

¹⁰ Grundy, 1998; Posner, 1998.

De pronto una niña se pone de pie y nos dice: “*maestra, albon ta jk’optik te bin ya yal de jmaestrotik,, ma mero ya xjil ta jkoltik te bin nokól ya yalben ta kaxlan kóp*” . (“maestra explica en nuestra lengua materna lo que el maestro está diciendo, porque no muy le entendemos cuando no los dice en español”).

La intervención de la alumna de 7 años nos sorprendió. Ante esta situación solicitamos autorización al maestro para intervenir y comenzamos explicando: *¿bin skaj te jtaletik te batsil tseltal winiketik-antsetik, ya ba ka naik* (¿En que nos parecemos los hombres y mujeres mayas-tseltales?, ¿lo saben?).

A esta interrogante inmediatamente los niños respondieron:

¿Junax jtaletik? (Venimos de una sola descendencia).

¿Junax jme tatik? (Porque tenemos un solo padre).

¿Junas ko’tantik? (Porque tenemos un solo corazón).¹¹



Observación del desarrollo de la práctica pedagógica, Escuela Primaria Bilingüe, Fray Bartolomé de las Casas, Chilón, Chiapas, 2004.

Una conclusión de esta ilustrativa y significativa visita de campo muestra que plantear interrogantes en la lengua materna de los alumnos es un detonante para que se interesen en el tema, argumenten y reflexionen en torno a la visión simbólica de las semejanzas y diferencias de los roles sociales, que se guardan en la mente y corazón de los hombres y mujeres tseltales. Esta experiencia también refleja una debilidad común en el medio educativo visitado:

¹¹ Visita y observación a la escuela de educación primaria del medio indígena “Guadalupe Victoria” en Chilón, Chiapas.

si bien, el maestro realiza una selección y organización de los contenidos de la clase, el momento de su ejecución carece de estrategias de enseñanza para que la lengua materna de los alumnos sirva como impulso a su interacción crítica y reflexiva. El maestro ejerce su rol deslegitimando el uso de su lengua materna; funge como un traductor del sistema educativo oficial, validando el abordamiento sistemático de los contenidos de las asignaturas como el único válido a utilizar en el aula.

Por tanto, considero necesario reflexionar sobre lo que enseñamos y cómo enseñamos. Basta de ser cómplices, tenemos que hacer patente que la selección arbitraria de contenidos repercute negativamente en su transmisión y comprensión para los alumnos; la distancia entre muchos diseños curriculares oficiales y el contexto sociocultural en que se aplican conduce a que nuestra tarea como educador se limite a reproducir contenidos y no producir conocimiento. Esta forma de enseñar representa un control simbólico sobre los contenidos que deberían ser transmitidos y sobre los principios que deberían regir dicha transmisión.¹²

La misión como educadores indígenas debe entenderse como una forma de enseñanza que comprometa a todos a participar activamente en el proceso de aprendizaje. Implica fortalecer el intercambio entre nosotros como pueblos originarios, necesitamos buscar aliados en el espacio escolar para generar estrategias acordes con nuestras necesidades formativas y así diseñar los procesos de enseñanza que demandan las comunidades indígenas. Esto implica una reestructuración del currículum que valide y legitime las experiencias de la vida cotidiana de las niñas y los niños, de lo contrario no podrá producirse discusión y análisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo un aprendizaje pasivo y mecánico.

Las autoridades educativas seguirán señalando que el fracaso en las aulas escolares indígenas se debe a que no existe una formación académica pertinente, seguirán justificando y presentando como fruto de ignorancia la falta de capacidades intelectuales de los maestros y argumentando que el uso de las lenguas maternas limitan la comprensión de los contenidos curriculares. Sin embargo, el problema de fondo es que el Estado no reconoce que vivimos en ambientes culturales diferentes y que sus propuestas curriculares se basan en contenidos desvinculados de dichos ambientes.

Los saberes comunitarios

Nuestro interés de referir aquí de manera muy breve la necesidad de comprender la importancia de los saberes comunitarios, obedece a dos motivaciones: la primera se remite a nuestra etapa de estudiante de educación primaria, cuando experimentamos situaciones donde se dejaron de lado saberes profundos que nuestros padres nos inculcaban, por ejemplo: el significado de la dualidad de la mujer con la luna o con la madre tierra. Al hacer esta retros-

¹² Apple, 1996.

pectiva en nuestra experiencia personal, nos percatamos que la escuela no contextualiza ni rescata esta gama de filosofías en cuanto a la percepción de la vida, por lo cual la enseñanza escolar no nos significaba mayor cosa en el momento de interpretarla. La segunda situación data de nuestro ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, donde nos proporcionaron elementos teóricos sobre la importancia de los saberes comunitarios, pero a la vez dándole mayor importancia a los conocimientos científicos, señalando que todas las creencias y tradiciones de la cultura deben ser sometidas a la magistratura de la razón, de lo contrario no son válidas y, por lo tanto, deben ser excluidas de los procesos de formación académica. Estas formas contradictorias de ver el mundo nos arrastraron por momentos a enfrentarnos a un dilema existencial, que se fue desvaneciendo a medida que se iba desarrollando un sentido crítico de la vida.

A pesar de existir normas y leyes que argumentan la incorporación de saberes comunitarios, en la práctica no sucede así, al contrario, se deslegitiman. Con el paso del tiempo y con una formación académica, teórica y práctica, pero con una visión crítica, hemos puesto en práctica estrategias didácticas sobre el significado de la enseñanza de los números mayas-tseltales en niños y niñas de educación preescolar y la incorporación de los saberes indígenas en alumnos de educación primaria.

Los resultados obtenidos en estos procesos de formación práctica y académica motivan a pronunciar un llamado a los maestros indígenas y a otorgarle valor a nuestra práctica pedagógica. No basta el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística que se ha venido planteando desde hace al menos dos décadas por diversos grupos indígenas organizados.¹³ Es necesario hacer uso de las aulas escolares como un espacio de incorporación y valoración de nuestros saberes comunitarios, ya que estos reflejan la sabiduría de nuestros ancianos, el sentido del saber pensar, actuar y dialogar, triangulación relacionada con el mundo espiritual y terrenal en sus diversas manifestaciones y deidades, a la madre tierra, la madre luna y al padre sol.

Este modo de pensar y educar a partir de la integridad del hombre y su realidad debe ser motivo para incorporar estrategias que orienten la inclusión de los saberes indígenas en la reconstrucción de curriculum que plantea esta propuesta educativa, la cual está guiada por el propósito de formular una reinterpretación sobre qué tipo de hombre/mujer maya-tselta requieren las comunidades indígenas, evaluando si la forma de educar a las nuevas generaciones en base a una enseñanza por competencias cumple con la concepción de individuo y de sociedad que requieren las comunidades indígenas, y si

¹³ Como ejemplo están: la Iniciativa de Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Comunidades Indígenas, los Escritores en Lenguas Indígenas Asociación Civil (ELIAC), creada en 1995, la Declaración de Pátzcuaro sobre el derecho a la lengua (Reunión técnica regional sobre educación bilingüe y bicultural), realizada por CREFAL – UNESCO en 1980, entre otros.

serán suficientes los contenidos y métodos convencionales para promover una educación local, capaz de aprender desde el pasado y de su entorno.

A partir de esta visión crítica, el maestro indígena será capaz de visualizar las formaciones simbólicas que subyacen en el contexto de las instituciones y estructuras sociales, cómo se inscriben, codifican, decodifican, transmiten, despliegan, circulan y reciben significados en las relaciones sociales cotidianas.¹⁴ Cuando el maestro logre insertarse en su espacio y comprenda las culturas que se entrecruzan y la complejidad de fenómenos explícitos y latentes que configuran su aula y escuela,¹⁵ avanzará gradualmente ante las exigencias del medio social, inseguro e inconstante, manifiesto en la creciente complejidad tecnológica y pluralidad cultural del mundo globalizado. Este reto debe crear una conciencia en el maestro sobre su función de traducir su experiencia en el aprendizaje permanente que resignifique su práctica docente en una enseñanza que responda a las características socioculturales de sus alumnos.

Para que esta meta se alcance, es necesario reconocer antes que ser indígena no es sólo hablar o escribir tu lengua materna, sino tener una ideología, saberes, conocimientos, cosmovisiones específicos. Incluir esta forma de ver y entender el mundo en un currículum educativo requiere, simultáneamente, de abrirse a la incorporación de elementos proporcionados por los avances tecnológicos y la ciencia, ya que no por esto dejamos de ser indígenas. Destacamos que no nos oponemos al desarrollo, pero sí a que éste violente nuestra identidad, nuestra vida ancestral, nuestra diversidad y nuestros conocimientos colectivos.

El maestro indígena y la reflexión crítica

Ante esta situación que estamos viviendo los maestros indígenas y los cambios que se producen en el aula, necesitamos urgentemente intervenir con una conciencia crítica en las inesperadas tensiones que aquejan nuestro rol como educadores. Esta crítica debe partir de la reflexión de la pregunta ¿para qué educación indígena? No es para seguir reproduciendo la desigualdad ni transmitiendo conocimientos, habilidades y aptitudes ajenas al contexto de la realidad escolar; tampoco para seguir siendo parte de la contradictoria situación en la que, por un lado, se reconoce el rol social fundamental del maestro para el desarrollo de los sujetos, y por otro, se cuestiona permanentemente su capacidad formadora, generando tensiones y conflictos que afectan permanentemente el trabajo docente. Si, por el contrario, consideramos que esta concepción limitada de educar debe permanecer, sigamos excluyendo el conjunto de saberes prácticos comunitarios, sigamos permaneciendo en esa escuela del silencio. Nuestra concepción de ver y entender el mundo está mucho más allá de esa simple transmisión de conocimientos, lo cual conlleva

¹⁴ McLaren, 2003.

¹⁵ Pérez, 2004.

asumir una postura frente a nuestros compromisos como educadores para con nuestras niñas y niños indígenas.

Por otra parte, como ya se dijo, actualmente estamos experimentando un proceso de reforma en educación básica.¹⁶ La participación del maestro indígena es fundamental para develar si tal reforma concibe la realidad articulada, si los contenidos y estrategias metodológicas que propone conducen a un proyecto de vida sustentable para las niñas y niños indígenas. La no participación sería añadirle una nueva utopía a las peticiones ya de por sí utópicas que sobre la educación indígena se proyectan y se espera que también solucionen los problemas, sin asumir un rol activo en su diseño e implementación.

Parece urgente retomar esta problemática a fin de plantearse las nuevas concepciones necesarias tanto del rol del maestro como de los alumnos; necesitamos analizar de diversas formas nuestra propia historia y las políticas culturales que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la posición ventajosa, las relaciones y las prácticas que las median, como las estructuras económicas, las relaciones sociales de producción, las representaciones culturales, las formaciones sociales y los arreglos institucionales.¹⁷ Necesitamos cambiar el discurso de los maestros a partir de la propia realidad, planteando una nueva forma de educar que es responsabilidad de todos y debe ser un trabajo colectivo.

Es necesario sacudir nuestra conciencia crítica y definir acciones concretas a fin de que nuestras niñas y niños indígenas puedan hacerle frente a estos procesos, encaminándolos hacia el logro de intereses profundos y mejores condiciones de vida.

Conclusiones

Ser maestro indígena es motivo de orgullo y una oportunidad para intervenir de forma directa en la formación y desarrollo de las y los niños indígenas del estado de Chiapas. Para ello es necesario replantearse los compromisos que impone esta nueva visión de la cultura educativa que aquí he planteado, que atienda a la diversidad social plurilingüe y pluriétnica, y que oriente su atención a una transformación pedagógica integral, participativa, reflexiva y crítica. El rol del maestro indígena debe estar permeado de una actitud crítica, y ser capaz de innovar a partir del contexto y de la visión cosmogónica de los pueblos, por lo cual debe resignificar su quehacer, a partir de su identidad individual y colectiva.

Por lo anterior reiteramos que este nuevo paradigma de la educación indígena requiere una transformación profunda, ética e intelectual del maestro

¹⁶ Educación básica hace referencia a una educación obligatoria, por cuanto ningún individuo debería prescindir de ella, porque constituye una formación elemental que comienza a partir de la educación preescolar, primaria y secundaria.

¹⁷ McLaren, 2003.

indígena, para favorecer condiciones y experiencias que estimulen el sentido de pertenencia social de los educandos, proporcionándoles herramientas básicas para conformarse como personas autónomas y capaces de poner en práctica las competencias necesarias en este mundo complejo.

- APPLE, Michael W. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós.
- FULLAN, M. y Andy Hargreaves (1999), *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México, Amorrortu.
- GRUNDY, Shirley (1998), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata.
- MCLAREN, Peter (2003), *La vida en las aulas*, México, Siglo XXI.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2004), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- POSNER, George J. (1998), *Análisis de Currículo*, Colombia, Mc Graw-Hill.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008), *Plan de estudios 2009*, México, SEP.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008), *Programa Integral de Educación Cívica y ética*, México, SEP.
- TOVAR SANTANA, Alfonso (2001), *El constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje*, México, IPN.



EDUCACIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN NO ESCOLAR

Rafael Cardoso Jiménez

Presentación

En este ensayo se presentan algunas de las características de la educación escolar y no escolar en la comunidad mixe de Tlahuitoltepec, Oaxaca. En el primer caso se describen las funciones del maestro y del alumno, también se documentan los efectos que tiene la educación escolar en las comunidades. En el segundo caso, se expone la noción mixe de educación mediante el concepto *Wejën-Kajën*; se destaca la acción de la gente y la acción de los elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza en el brotar y desatar de la gente. Así mismo, se apunta que la vida de la gente y de todo lo que existe en la naturaleza es de carácter interaccional.

Contexto geográfico y social de Tlahuitoltepec

La comunidad de Tlahuitoltepec está ubicada al noreste de la ciudad de Oaxaca, a una altura de 2,200 metros sobre el nivel del mar¹ y muy cerca del cerro Cempoaltépetl (cerro de veinte picos o cerro de las veinte divinidades). En lengua *náhuatl*, Tlahuitoltepec significa lugar de cacería o lugar en forma de arco del flechador; en lengua mixe su nombre es *Xaamkëjxp*² y significa comunidad asentada sobre un lugar alto y fresco.

Esta comunidad cuenta con servicios educativos escolares desde nivel inicial hasta el superior, servicios médicos (alópata y autóctona), casetas públicas de teléfono e Internet, servicios de taxis al interior de la comunidad y a la ciudad de Oaxaca y desde el año 2001 funciona una radio comunitaria llamada *Jënpoj*. La gente cultiva maíz, papa, frijol y árboles frutales como el

¹ Nahmad, 2003: 76.

² Xaamkëjxp viene de las palabras xaam=fresco y këjxp=alto.

aguacate, durazno, manzano, mango, zapote, ciruelo, entre otros. El maíz es el alimento fundamental de la gente y de los animales domésticos. Grupos organizados de mujeres y familias se dedican a la confección y costura de la indumentaria autóctona. En este trabajo es notable el diseño de nuevas imágenes con significados relacionados con la vida mixe.

En la comunidad hay una diversidad de talleres como panaderías, herrerías, carpinterías y huaracherías; la presencia de albañiles, carpinteros, loceteros, plomeros, jornaleros agrícolas y trabajadoras domésticas es destacable.

Con relación a la organización social y política, Tlahuitoltepec se rige históricamente por prácticas comunitarias que se pueden comprender desde el principio de “continuidad cambiante”.³ Para la elección de representantes de la comunidad, las autoridades municipales y comunales en turno convocan a los comuneros y comuneras a una asamblea comunitaria donde se efectúa el nombramiento de las próximas autoridades. Para bien o para mal, la asamblea comunitaria es la instancia máxima de decisión. El procedimiento que se aplica es el consenso, entendido como la expresión de distintas opiniones e inclinaciones -a veces en conflicto, otras veces complementaria- para la deliberación de los asuntos.⁴

Tlahuitoltepec como otras comunidades mixes tiene especial inclinación por el arte. La expresión musical es más que evidente. Alfredo Harp dice que:

En medio de paisajes húmedos con pueblos enclavados en los cerros a modo de encajes silvestres, se encuentra Santa María Tlahuitoltepec y en ella se escucha una melodía que toca las fibras más íntimas de mi corazón, como si la música viniera del cielo.⁵

Por su parte, Miguel Limón Rojas dice que “la música que se toca en la sierra mixe posee notables características: es correcta y válida, es bella y emotiva”.⁶

Al parecer, la gente está retomando en auge las prácticas de la espiritualidad mixe, sin embargo, continúa practicando los ritos católicos. Aunque la gente distingue lo uno y lo otro, en realidad no le importa en demasía tal distinción.

³ Cuando los indígenas hablan de ancestrales, no están planteando el regreso al pasado, sencillamente viven el pasado en el presente, al mismo tiempo que proyectan el futuro. Este movimiento en el tiempo denota cambio y continuidad, de allí la necesidad de hablar del principio de continuidad cambiante.

⁴ De esta manera, el consenso no es sinónimo de unanimidad, mucho menos de democracia cuantitativa; más bien, es un debate abierto, cuerdo, en el que se expresan las diferencias para llegar a construir los acuerdos.

⁵ CECAM, 2007: XXXV.

⁶ CECAM, 2007: XLII.

Instituciones educativas escolares en Tlahuitoltepec

En 1935, las autoridades municipales de Santa María Tlahuitoltepec gestionaron ante el gobierno federal el establecimiento de una escuela primaria. En 1936 la solicitud fue aprobada; consecuentemente, se empezaron a construir las aulas e iniciaron las clases en los primeros grados.

Actualmente funcionan varios niveles y modalidades educativos: dos centros de educación inicial del sistema indígena; 12 centros de educación preescolar de los cuales nueve son del sistema de educación indígena, dos jardines de niños públicos y uno particular administrado por los párrocos de la comunidad; 11 centros de educación primaria de los cuales nueve son del sistema de educación indígena, una primaria general pública y una primaria general particular administrada por los párrocos de la comunidad; cinco telesecundarias y una secundaria general; un bachillerato tecnológico y un instituto tecnológico.

Características de la educación escolar en Tlahuitoltepec

Grosso modo y de acuerdo con las expresiones más visibles, los diferentes niveles educativos se caracterizan por tener dos actores principales: el maestro y los alumnos. Con base en un plan y programa de estudios, el maestro planea las actividades a desarrollarse durante un ciclo escolar, él conduce las clases en horarios establecidos, evalúa los conocimientos aprendidos y no aprendidos, decide si el alumno aprueba o reprueba el grado escolar. Por otro lado, los alumnos son los destinatarios de los conocimientos que el maestro posee, son los que cumplen las actividades y tareas definidas por el maestro.

Excepto algunos días, las clases se desarrollan en las aulas en las cuales el pizarrón, los gises, marcadores, hojas blancas, papel bond, láminas, libros de texto constituyen las herramientas básicas para las labores de enseñanza y aprendizaje.

En lo que sigue, la descripción e interpretación, se enfoca en los niveles de educación preescolar y primaria. Parte de la formación cívica, en los diferentes centros de trabajo, los maestros y alumnos realizan todos los lunes y en días festivos honores al símbolo nacional, en esos actos cantan el himno nacional mexicano y pronuncian el juramento a la bandera. En las fiestas tradicionales de la comunidad, los alumnos coordinados por los profesores presentan poemas, bailes, cantos, obras de teatro, preparados con cierta anticipación. Al final del ciclo escolar, los profesores entregan a cada alumno una tarjeta de calificaciones correspondientes a las diferentes asignaturas según el grado escolar.

La enseñanza y aprendizaje de los conocimientos en las aulas son notoriamente graduados, los alumnos no pueden cursar la educación preescolar en menos de tres años ni la primaria en menos de seis.

Tanto los profesores del sistema de educación indígena como los del sistema de educación general están agremiados en el nivel estatal a la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y, por

razones administrativas, al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). La pertenencia al SNTE tiene ventajas con relación a la reivindicación de los derechos laborales, pero en términos pedagógicos poco se puede decir. La pertenencia al IEEPO se justifica, por una parte, porque es la entidad que administra el pago de los profesores y, por la otra, porque acredita y certifica los estudios de los alumnos.

Los primeros profesores que ingresaron al magisterio lo hicieron con el perfil de secundaria y bachillerato; estando en servicio, algunos continuaron sus estudios de nivel licenciatura en la modalidad semiescolarizada. En los últimos años, el perfil mínimo para el ingreso al magisterio es de bachillerato y con la modalidad de contrato que se denomina motivo 20,⁷ además de la condición de ingresar inmediatamente a estudiar la licenciatura en educación.

Un fenómeno visible en el nivel de educación primaria es que los profesores que terminan la licenciatura en la UPN o en la Normal Superior pasan a trabajar en las escuelas secundarias por mejores percepciones salariales; de tal forma que es difícil encontrar en el nivel de primaria profesores con el perfil de posgrado, aunque hace mucha falta, sobre todo para la investigación.

Efectos de la educación escolar

Varias son las opiniones y apreciaciones que se pueden verter en relación con los efectos de la educación escolar en el pueblo mixe y específicamente en Tlahuitoltepec; sin embargo, se anotan aquí sólo algunas de ellas. En general, la escuela juega un papel protagónico en la castellanización de los estudiantes, en la realización de las operaciones matemáticas y en el acercamiento a los conocimientos de las diversas ciencias abordadas por asignaturas. Estos hechos permiten al alumno salir fuera de la comunidad y comunicarse en español con otras personas no hablantes de la lengua mixe, además de tener ciertas facilidades para la consecución de empleos en los diferentes oficios.

En la actualidad, los alumnos que terminan su educación primaria continúan sus estudios en el nivel de secundaria y bachillerato; después de este nivel, la deserción escolar es notoria. Los jóvenes que logran estudiar la licenciatura lo hacen en condiciones bastante adversas por ejemplo, tienen que trabajar para sostener sus estudios.

De manera general, se puede decir que la escuela vuelve flojos a los alumnos. Este fenómeno se explica porque ellos permanecen mucho tiempo en las aulas protegidos del calor y del frío y porque no hacen actividades físicas que impliquen hacer uso de las herramientas del campo.

Por otra parte, los alumnos desprecian el modo de vida de sus padres y abuelos, pues en los libros se enteran de otras formas de vida. Se dan cuenta,

⁷ El contrato con la modalidad de motivo 20, significa que el personal es contratado por un ciclo escolar o por menos tiempo. La premisa de la SEP y del IEEPO es que el personal se pone a pruebas para conocer su desempeño académico profesional.

por ejemplo, que existen ciudades con las siguientes características: calles empedradas, parques, edificios, carros nuevos, alimentos variados. Sobre todo, los niños se hacen la idea de que a través de la escuela se puede hacer mucho dinero y trabajar poco o casi nada.⁸

Relacionada con la educación, en 1979 se realizó en la comunidad de Totontepec mixe una reunión de autoridades y padres de familia en la que destacaban los efectos negativos de la escuela. Se decía que los maestros llegaban borrachos a las aulas, no usaban la lengua mixe como objeto de estudio, sino como medio de instrucción y rechazaban las formas de vida de las comunidades.

La autonomía en la escuela

La normativa que rige el funcionamiento de las escuelas parece imponer todo a los alumnos y maestros. Pensar y documentar el fenómeno de esta manera se corre el riesgo de interpretar sólo el lado feo de la educación en las escuelas. Sin bien existen normas y reglas para el funcionamiento de las escuelas, el profesor o el maestro -como se prefiera llamar-, no son sujetos pasivos para cumplir ciegamente las disposiciones hechas desde las instancias de decisión; antes bien, se afirma que el profesor es un sujeto activo y, con base en este hecho, desarrolla acciones de apropiación y adecuación. Esto es, el profesor tiene posibilidades -aunque limitadas- para hacer de la escuela un espacio de construcción y recreación de la acción humana y no humana, para propiciar la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su comunidad, de su patria y del mundo en general.

La autonomía que el profesor tiene o construye, la usa para dos fines; ya sea para realizar los trabajos que implican tiempo y esfuerzo o para ejercer su profesión a semejanza de pasatiempos.

Wejën Kajën: noción mixe de educación

El concepto mixe *Wejën Kajën* (brotar, despertar, desenrollar, desatar) da cuenta de procesos, agentes, formas en que *jää'y* (gente) trabaja, consigue, transforma, se relaciona entre sí y con los elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza para seguir posibilitando su existencia en el ambiente de un movimiento que llamo "continuidad cambiante" o, en términos de Bonfil "continuidad dinámica".⁹

El interés por indagar la educación desde las prácticas mixas, surge a partir de la necesidad de contar con más herramientas para la investigación de los saberes y conocimientos indígenas. Aunque existen palabras mixas que refieren al trabajo de investigación, tales como *ejxën-koo'ën* (observación

⁸ Es necesario aclarar que la escuela no es el único espacio donde los niños se crean espejismos del bien vivir, sino que también intervienen los medios de comunicación masiva.

⁹ Bonfil, 2005: 200.

detallada), *pee'ën-koo'nën* (selección minuciosa), *too'nën-mäjtsën* (tocar, palpar), *konëë'yëk-kompääjtek* (acomodar apropiadamente), *tii'yën* (balanceo de la información) éstas no son utilizadas en el ámbito de lo que se llama investigación académica,; empero, la gente que no ha ido a las escuelas las utiliza en la vida cotidiana sin necesariamente explicitarlos.

Se sabe que la etnografía nace de la antropología.¹⁰ En sus principios se dedicó a estudiar a los otros que eran los bárbaros y salvajes. En la actualidad, aunque con distinto lenguaje, la etnografía se sigue usando para estudiar a los otros, con la diferencia de que ahora se les llama indígenas. A partir de este escenario, se ratifica, como dice Floriberto Díaz,¹¹ la necesidad de que sean los mismos indígenas los que investiguen los modos de vida de sus co-



¹⁰ Geertz, 2005: 20.

¹¹ Servicios del Pueblo Mixe, 2005: 13-14.

comunidades y pueblos para que se miren no sólo en los estudios hechos por externos, sino también desde sus interpretaciones y reflexiones con conceptos que ellos conocen en la vida. Después de documentar lo no documentado en torno a la educación desde la vida mixe, *Wejën Kajën* se puede definir en los siguientes términos:

Wejën-Kajën es el acto o los actos de hacerse brotar, despertar, desarrollar, desamarrar, desatar de la persona-gente (*jää'y*) en el trabajo y apropiación del trabajo (*tunk-pëjkk*), en la vida y para la vida (*tsënää'yën-tanää'yën*) en los cuales las acciones explícitas e implícitas se realizan en movimiento intermitente y en donde las acciones humanas se desarrollan en relación dialógica con las causas y consecuencias de los elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza (*et nääjxwii'nyët*).¹²

Wejën Kajën está vinculado con el *tunk pëjkk* (trabajo y apropiación del trabajo) y *tsënää'yën tanää'yën* (vida). El *Wejën Kajën*, adquiere pleno sentido en la realización del *tunk pëjkk* (el trabajo y apropiación del trabajo) y en *tsënää'yën tanää'yën* (vida). El trabajo desde la práctica indígena no se presenta como un asunto instrumental, sino está amarrado indisolublemente con la vida; es decir, no hay una secuencia de acciones hechas sólo con miras al futuro, sino que la gente va brotando, desatando en el transcurso de la ejecución de las acciones. Más antes, las personas mayores y con amplia experiencia invitaban a los niños y a los jóvenes a realizar los trabajos como una forma de propiciar la continuidad de la vida. La señora Salustia, explica que en su tierna edad escuchaba de las personas mayores el siguiente consejo:

tuntë-pëktë,
(trabajen y aprópiense del trabajo),
pawenmaytyë sutsooj mjujky'ättët, ti mtajuky'ättëp
(piensen cómo y de qué van a vivir)
nëwejtë, nëkajtë, petë'ëktë
(brótense, despiértense, desenróllense, levántense),
ku jyäjtä'äkt, tum'exaajëtë'n tukki'ijyë tää yik'a'ejxë yik'apääätë.
(al amanecer, debe estar todo).¹³

Sin exageraciones, para la gente de Tlahuitoltepec, el trabajo es la fuente de vida, es la acción recreadora por excelencia. La persona que trabaja tiene un lugar digno en la comunidad, la persona que no es muy dada al trabajo, generalmente se la califica de floja. En una de las fachadas de las casas comunales de Tlahuitoltepec, está plasmado un mural que incluye imagen y

¹² Cardoso, 2008: 53.

¹³ Extracto de la entrevista que hace el autor a Salustia Jiménez en Tlahuitoltepec, Oaxaca el 26 de marzo de 2007.

texto en lengua mixe. El texto refiere al trabajo como elemento fundamental para la vida.¹⁴

La importancia del *tunk pëjkk* (trabajo y apropiación del trabajo) no es una noción exclusiva del pueblo mixe, también lo encontramos en otras culturas autóctonas de México. Los consejos del sabio Náhuatl refiere el trabajo con las siguientes palabras:

He aquí tu cargo, lo que tendrás que hacer:

[...] Despierta, levántate a la mitad de la noche [...].

Habla, suplica al señor, nuestro señor, a aquel que es la noche y el viento [...].

Y hecho esto, cuando estés lista, ¿qué harás?, ¿cómo cumplirás tus deberes de mujer? ¿Acaso no existen el agua y el metate?, ¿No hay el huso y el machete de telar? Mira bien el agua y la comida, cómo quedan, cómo se hacen, cómo se mejoran, en qué formas son buenas el agua y la comida [...].

Pon atención, abre los ojos, inclínate para ver cómo se hace esto. Así pasarás tu vida, así te protegerás. Así serás valiosa [...].

Así, míralo bien, abrázalo, lo que es trabajo de mujer: el huso y el machete de telar [...].

Abre bien los ojos para ver cómo es el arte tolteca, cómo es el arte de las plumas, cómo bordan con colores, cómo cuentan los hilos, cómo los tiñen, las mujeres, las que son como tú, las señoras nuestras, las mujeres nobles. Cómo colocan los lisos, como fijan los enjulios, cómo miden.

Míralo bien, inclínate.¹⁵

Acción e interacción en el Wejën-Kajën

Desde la perspectiva mixe, se pueden nombrar como agentes, los animales, las plantas, los elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza y la gente. La presencia de estos agentes y las acciones que producen son los que en forma de red e interpretados y recreados por la persona-gente dan lugar al *Wejën Kajën* (brotar, despertar). Para fines de este trabajo se define la acción como “al acontecimiento o hecho que se produce por efecto de un agente en virtud de sus cualidades o propiedades”.¹⁶ Para el pueblo mixe todo lo que existe de manera concreta, tiene vida y en consecuencia, actúa. La naturaleza de cada una de las acciones de los agentes es distinta en tiempo y forma, de allí el principio de la diversidad. Para efectos de análisis de los tipos de agentes y acciones, se prefiere usar los conceptos “acción humana y acción no humana”. A diferencia de los otros agentes, el ser humano es el que significa sus acciones y las acciones de los elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza.

Las personas se hacen brotar y despertar en interacción con otras personas. La noción del “yo” y del “otro” juega aquí un papel decisivo para destacar

¹⁴ Ballesteros, 1992: 47.

¹⁵ Chamoux, 1992: 13.

¹⁶ Castañeda, 2002: 23.

el carácter interaccional de la vida de la gente. En el caso mixe, la interacción no se reduce entre las personas, abarca también a las acciones y consecuencias de las acciones de las plantas, animales y elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza. Bajtín apunta que “la vida es dialógica por su naturaleza” y que “el diálogo inconcluso”¹⁷ es lo que prevalece en la existencia humana.

La gente mixe no vive aislada de los agentes del universo polifacético, antes bien, es uno de los hilos con el que todos los habitantes del cosmos tejen su vida. Por esa razón, los mixes viven en relación respetuosa con los elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza.

Experiencias educativas en Tlahuitoltepec

Varias son las acciones que en Tlahuitoltepec se han hecho a favor del desarrollo de la educación vinculado con la vida y aspiraciones de la comunidad. En 1966 los primeros profesionistas de la comunidad crean el Comité de Promejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec (COPROSCUT). A finales de la década de los setenta y principios de los ochenta funcionó una escuela secundaria comunal en la que tenían lugar los trabajos agrícolas, las actividades artísticas y deportivas, además del abordaje de las asignaturas.

A partir de 1983 se puso en marcha la Instrumentación de Educación Básica Mixe (IEBM), este programa se transformó posteriormente en Semanas de Vida y Lengua Mixes (SEVILEM) que a la fecha se siguen haciendo anualmente y de manera rotativa en las diferentes comunidades del pueblo mixe.

El 16 de marzo de 1995, Miguel Limón Rojas,¹⁸ acompañado de otros representantes de instituciones, hace una visita a Tlahuitoltepec. En ese acto, las autoridades de esa comunidad entregaron al Secretario de Educación Pública el proyecto denominado Educación Integral Comunitaria Mixe (EDICOM). Como principio filosófico y pedagógico, se plantean en ese documento tres dualidades: tierra-vida, humano-pueblo y trabajo-tequio. Este principio se tradujo en la creación de un Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP).

A finales de 1999, se forma la Comunidad de Maestros Indígenas de Tlahuitoltepec (COMUN). En el año 2004, esta organización realiza el Primer Festival de la Lengua Mixe mediante cantos, poemas y representaciones teatrales. En junio de 2006, junto con la Zona de Supervisión Escolar Indígena No. 177, realiza el primer Seminario de Educación Autóctona e Intercultural, donde profesores y alumnos presentaron y explicaron el proceso de elaboración de ollas, gabanes, cestos, trajes típicos, herramientas del campo, entre otros. En marzo de 2008, la Zona Escolar No. 177 realiza el Segundo Seminario de Educación Autóctona e Intercultural.

¹⁷ Bajtín, 2004: 334.

¹⁸ Secretario de Educación Pública en ese entonces.

Conclusiones

La persona-gente es sólo uno de los hilos con el que los diferentes seres del universo polifacético tejen su vida. En la vida de la persona, están presentes la voces de otras personas (Bajtín, 2005), su mente está llena de imágenes¹⁹ de animales, plantas y elementos y fenómenos de la tierra-naturaleza y de sus mismas acciones; acciones tuyas que resultan de la significación de los acontecimientos del mundo externo e interno. Las imágenes de las que están hechas las personas no permanecen estáticas, están en constante transformación.

Se aprecia que para los mixes, el ser humano es un ser dependiente de los demás seres de la creación, sus hechos se explican en relación con los hechos no humanos. Esto es lo que sabe y vive la gente mixe, desde esta perspectiva se entiende y explica el brotar, desatar (*Wejën Kajën*) de la gente. El *tunk pëjkk* se define como la ejecución de las acciones de manera organizada y secuenciada para el logro de los propósitos. El *tunk pëjkk* implica acciones intencionadas, reflexionadas, organizadas, asociadas; en las cuales los deseos, los propósitos, las intenciones adquieren cuerpo en los hechos concretos; de otra manera, dichas intenciones quedarían solo en las puras intenciones, sólo como acción interna.

Para investigar a profundidad los saberes y conocimientos indígenas, los profesores de la educación y otros actores sociales de las comunidades y pueblos indígenas necesitan asumir seriamente la responsabilidad de concretar las acciones que implica la investigación. Esto es posible, por lo menos así muestran los resultados de las distintas iniciativas que se han gestado en Tlahuitoltepec.

De acuerdo con la situación inestable que se vive actualmente y de acuerdo con el acelerado deterioro de los recursos naturales, parece que la educación restricta a la escuela no garantiza la continuidad con vida de las comunidades y pueblos indígenas, de allí la imperiosa necesidad de reconocer y hacer válida otros sistemas educativos que funcionan y han funcionado en el seno de las sociedades humanas. En el caso mixe, el *Wejën Kajën* es uno de ellos.

Cuando los indígenas se despojen de la creencia de que la educación áulica es lo mejor y cuando pongan en práctica sus sistemas educativos a la luz del día, estarán en la condición de entablar un diálogo con los otros.

El hecho de reconocer y hacer válidas las prácticas mixes, no significa aislamiento de la sociedad nacional y mundial, sencillamente se trata de tejer y poner en movimiento la diversidad. Los mixes se identifican como mixes al tiempo que lo hacen como mexicanos y en calidad de “ciudadanos del planeta”.²⁰

¹⁹ Por imagen, se entiende en este trabajo a la apropiación de las imágenes concretas que la gente ve con sus ojos. Por ejemplo, la imagen de un árbol está en la mente de la persona aunque ella ya no esté viendo el árbol. En otras palabras, el cuerpo y la mente de la gente existen o están hechos de todo lo que ve, siente, piensa, toca, huele y escucha en la vida.

²⁰ Gadotti, 2002: 116.

REFERENCIAS

- BAJTÍN, M. M. (2005), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.
- BALLESTEROS, P. Leopoldo (1992), *Con Dios y con el Cerro: las semillas de la palabra en el pueblo mixe, pasos hacia una nueva evangelización*, México, Ediciones Don Bosco, S.A.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (2005), *México profundo: una civilización negada*, México, De Bolsillo.
- CARDOSO JIMÉNEZ, Rafael (2008), "Wejën Kajën: noción mixe de educación". Tesis de maestría, México, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, CINVESTAV-IPN.
- CASTAÑEDA SABIDO, Fernando (2002), "Acción social y racionalidad" en Fernando Sabido Castañeda y Mónica Gutiérrez (Coords.) *Instantáneas de la acción*, México, UNAM.
- CECAM (2007), *La música expresión de las veinte divinidades*, Oaxaca, México, CECAM.
- CHAMOUX, Marie-Noëlle (1992), *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*, México, CIESAS.
- GADOTTI, Moacir (2002), *Pedagogía de la tierra*, México, Siglo XXI.
- GEERTZ, Clifford (2005), *La interpretación de las culturas* (trad. por Alberto L. Buxio), Barcelona, España, Editorial Gedisa S. A.
- JIMÉNEZ DÍAZ, Salustia (2007), entrevistada por el autor, 26 de marzo en Tlahuitoltepec, Oaxaca.
- NAHMAD, Salomón (2003), *Fronteras étnicas, análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: Proyecto nacional vs. Proyecto étnico, el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*, México, CIESAS.
- ROBLES, Sofía y Rafael Cardoso (Comps.) (2007), FLORIBERTO DÍAZ, ESCRITO, *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe, Ayuujksënää'yën-ayukwenmää'ny-ayuujkmëjk'äjtën*, México, Programa Universitario Nación Multicultural-UNAM.
- SERVICIOS DEL PUEBLO MIXE (1995), *Contribuciones a la discusión sobre los derechos fundamentales de los pueblos indígenas*, México, SER A.C.

EL DOCENTE INDÍGENA COMO AGENTE DE CAMBIO EN LA ACTUAL SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Ascención Sarmiento Santiago



La educación en el mundo globalizado y competitivo

En los tiempos actuales la educación se ha convertido en una inversión sinónimo de prosperidad para los países que optan por mejorarla. Pero ¿porqué una inversión? Tratando de encontrar una respuesta a esta pregunta directriz, se puede decir que un país educado con estándares de calidad definidos y aceptables para el mundo global, prevé un desarrollo seguro y armónico, justo e igualitario. En contraparte, las naciones que no dan suficiente importancia al factor educativo viven en una incertidumbre total debido a los resultados tan heterogéneos que propicia la misma inercia de una mala planeación en sus sistemas educativos. Además, este descuido provoca un futuro azaroso e incierto considerando los factores de globalización y competitividad que el mundo contemporáneo plantea.

Por citar un ejemplo, un ingeniero en sistemas computacionales debe ser competente tanto en Perú como en España o en Japón. Por otro lado, aunque los perfiles de cada profesionista son parecidos, no son iguales debido a los contextos y escenarios de desarrollo diferentes de cada nación. La educación recibida también marca diferencias importantes. Unos tienen más fortalezas derivadas del acceso a una mejor calidad educativa, a la oportunidad de estudiar idiomas, viajar y hacer intercambios académicos con otras universidades del mundo, estar al día en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esto implica una fuerte inversión económica durante la formación académica de cada individuo; para muchos de nosotros esta limitante se traduce en menores competencias profesionales al momento de insertarse en el sector productivo.

Entre los sistemas educativos en el plano internacional que han sido fuente de inspiración para varios países por los estándares de excelencia, se

encuentra el de Finlandia,¹ país nórdico que goza de un honroso primer lugar en calidad educativa, producto de las constantes innovaciones curriculares y el logro de los objetivos educativos que se ven reflejados en sus discentes. La matrícula docente que atiende a estos educandos cuentan con una obligatoria formación académica profesional de maestría y doctorado.

Aunado a esto su perfil lingüístico es basto, muchos dominan tres o cuatro idiomas, además de su lengua materna. El modelo educativo finlandés es curricularmente flexible, ya que permite que los estudiantes y maestros transversalicen contenidos provocando un aprendizaje más significativo en los alumnos. La calidad de este moderno y exitoso programa educativo se puede apreciar cuando el estudiante al llegar al nivel de secundaria domina dos idiomas con fluidez además del idioma oficial de Finlandia. Esta situación contrasta con la de nuestro país, donde el grueso de la población estudiantil egresa con un conocimiento sumamente bajo del idioma inglés, pese a ser la lengua extranjera obligatoria en la currícula educativa de México; en parte ello es debido al también bajo dominio de la lengua por los profesores que enseñan la materia.

En América Latina algunos planes y programas de estudio son complejos y en ocasiones contradictorios con los escenarios culturales donde se aplica. Aquí cabe resaltar, en contraste, el modelo de la educación chilena, que actualmente se está aplicando en nuestro país, basado en competencias y que apuesta hacia una calidad educativa que enfatiza áreas como la informática, lenguas extranjeras e investigación, aunado a la preparación continua del profesorado, mayores subsidios gubernamentales, nuevas formas de evaluación, descentralización e innovaciones educativas, por mencionar algunos de los factores que han contribuido a mejorar los procesos educativos en esta nación sudamericana.

El contexto educativo en México

La praxis educativa en nuestro país muy compleja, y a la vez sumamente enriquecedora al estudiarse, debido a la gran variedad de matices que provocan los distintos pueblos indígenas con sus distintas cosmovisiones, usos y costumbres, formas de concebir la identidad, pertenencia y cultura. Además del gran peso que tiene el medio ambiente en el que se desenvuelven los pueblos indígenas como la gran diversidad de flora y fauna, así como los recursos naturales originarios de nuestro territorio que da un plus a los distintos escenarios de nuestro país.

Desde este gran escenario multicultural se aborda el tema de la calidad educativa que arroja contrastes, pero sin que implique que en los lugares más alejados se deje de impartir la educación formal con menos parámetros de calidad. Cabe mencionar que en la parte sur del país se encuentra la región geográfica donde cohabitan la mayor parte de los pueblos indígenas de Méxi-

¹ Sarmiento, 2007: 28.

co contemporáneo, principalmente en las entidades federativas de Guerrero, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Yucatán, Campeche y Tabasco.

Es pertinente mencionar que uno de los principales motores de desarrollo que puede tener cualquier país es la educación. Este factor es uno de los más grandes problemas al momento de canalizarlo porque se aborda, de manera asincrónica e inequitativa, en las diferentes regiones geográficas de México. Desde la perspectiva intercultural sólo hay inclusión de los pueblos indígenas hacia el mundo mestizo. Está escrito o propuesto lo que se debe aprender, pero en este modelo no se manifiesta la reciprocidad al momento de formular el currículum educativo y tampoco al llevarlo a la práctica.

En México, como en muchos países del mundo, la capacidad económica es un factor de limitante o de oportunidad para poder acceder a una educación competente y de prestigio que únicamente ofrecen algunas escuelas particulares y que, a la larga pronostica el éxito profesional y que, sin embargo, la mayoría de la población no puede pagar. Además, la educación pública no cubre al cien por cierto la demanda de la población mexicana que desea superarse a través del estudio. Ingresar a la educación formal es complicado. A pesar de que hay apoyos gubernamentales para estudiar, estos no son suficientes; la deserción escolar aumenta principalmente en los contextos indígenas por la temprana inserción del adolescente al mundo laboral para ayudar a la economía familiar, patrón que en los últimos años va creciendo de manera alarmante. Las posibilidades de continuar los estudios de secundaria, bachillerato y universidad son bajas, debido a que regularmente en las comunidades indígenas solo estudian la primaria por



Alumnos de la UVI haciendo estufas sustentables para la comunidad de Espinal, Espinal, Veracruz, 2008.

la falsa idea de que es suficiente leer y escribir, lo cual afecta doblemente a las mujeres. Esta situación se puede apreciar en la Sierra de Papantla, al norte del Estado de Veracruz, donde las mujeres son instruidas desde muy pequeñas por las madres (por indicaciones del padre) a las labores del hogar. Por lo regular estudian sólo la primaria y pocas veces la secundaria, ya que asumen el rol para el cual fueron educadas, casándose muy jóvenes y sin poder seguir sus estudios.

Los escenarios del docente indígena

La elección de una persona para ser educador en las comunidades indígenas es diferente a como lo concibe un educador en el mundo occidental. En la cultura Totonaca esta persona debe de tener el *don* para enseñar y ser un “espíritu viejo”, identificándose como tal desde que es pequeño, y para esto lo designan los viejos o Consejo de Ancianos de la comunidad. Esta forma de designar al educador resulta poco convencional para el mundo occidental, además que su labor docente descansa en el conocimiento ancestral y sabiduría transmitidas por los viejos.

Paralelamente, y en contraste con esta visión, los nuevos docentes indígenas del sistema educativo nacional buscan la oportunidad de ser profesores para heredar una plaza docente, por ganar dinero o simplemente para adquirir un status social reconocido, ya que el maestro indígena junto con el médico y sacerdote forman, por lo regular, un segmento poderoso de las comunidades indígenas. Estas prácticas junto con las derivadas de la burocracia sindical coadyuvan a que el ejercicio docente se vea sólo como una alternativa de empleo, con bajos requisitos para ingresar. Con frecuencia basta tener el bachillerato concluido y heredar una plaza de los padres, sin que sea necesario, por ejemplo, hablar lengua de la comunidad asignada. Muchos de los maestros indígenas en servicio comenzaron a dar clases después de tener la primaria completa, tomando muchos años después un curso propedéutico de enseñanza que les valió la acreditación de una licenciatura en Educación Primaria o Preescolar Indígena.

El sistema educativo “indígena” ha sido el resultado en buena medida de las intervenciones y propuestas de los llamados expertos con sus estudios indigenistas exógenos. El indígena profesionalista se ha dejado de lado, utilizándolo sólo como interlocutor entre el investigador y el pueblo investigado que demandaba, y sigue demandando, una mejor calidad educativa, a la que por ley tiene derecho. Hablando de un espacio donde se gesta una educación indígena o una educación para indígenas, cabe preguntarse qué tanto se ha consultado a los pueblos indígenas para participar en los planes y programas de estudios dirigidos a ellos. Una de las consecuencias de esta grave omisión ha sido el diseño e implantación de planes y programas de estudios descontextualizados, pensados de afuera hacia dentro.

Es fundamental revalorar el trabajo del docente indígena, el cual debe ser visto como pieza esencial para despuntar hacia la calidad y pertinencia

educativa en los contextos pluriétnicos de nuestra nación. La motivación que se le brinde como agente del cambio es muy importante, así como el no condicionar su trabajo a dinámicas dominadas por criterios políticos y sindicales.

Es un hecho por demás conocido que en los procesos de reclutamiento de los docentes rurales e indígenas juegan un papel muy importante los sindicatos, limitando con su intervención el desarrollo armónico de la educación intercultural. Así, no es extraño que se asignen profesores totonacos en zonas zoque, náhuatl o chinanteca, es decir, en contextos totalmente diferentes a su formación lingüística y cultural. Como miembro de un pueblo indígena como los son los totonacos que ha vivido en su tierra, he visto cómo muchos de quienes llegan a dar clases en comunidades eminentemente indígenas, son personas que inicialmente desconocen la lengua, están desfasados de estos entornos, no respetan los usos y costumbres locales, por desconocimiento, por apatía o simplemente porque no les interesa involucrarse con las comunidades a las que sirven, lo cual limita su práctica de docente y deteriora los procesos educativos de los cuales forman parte muy importante.

Los nuevos cuadros profesionales indígenas

Los nuevos cuadros profesionales en docencia indígena deberían surgir desde las comunidades indígenas y ser formados académicamente en instituciones con diseños curriculares planeados por equipos de expertos indígenas y académicos interesados en mejorar estos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Paralelamente se viene dando un movimiento silencioso pero importante desde dentro de las propias comunidades. Nuevas generaciones de jóvenes se han ido preparando en diferentes áreas del conocimiento con el claro objetivo de contribuir a mejorar la vida propia y la de sus comunidades. No obstante, debe reconocerse que quienes logran acceder a la universidad son muy pocos y entre ellos predominan los hombres. No obstante, las mujeres van ganando terreno accediendo cada vez más a este nivel educativo, lo cual es un indicador positivo considerando las circunstancias particularmente adversas que, en general, debe sortear la mujer indígena para avanzar en su desarrollo educativo y profesional.

En Veracruz, las carreras tradicionales de mayor preferencia para los cuadros profesionales indígenas son pedagogía, trabajo social, derecho, enfermería y medicina. En este sentido, la apertura del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ha abierto nuevas ofertas educativas, por ejemplo la licenciatura en gestión intercultural.

Al igual que la UVI, las universidades indígenas e interculturales del país han intervenido oportunamente en cuanto a la formación profesional de indígenas. Propiciando la inclusión de los estudiantes hacia los contextos en que se canalizarán sus conocimientos, ayudan a rescatar, revalorar y proponer con el respeto a cada cosmovisión de los pueblos una nueva alternativa

de enseñanza y de aprendizaje basada en la interculturalidad, diversidad cultural, inclusión e identidad y focalizando su atención en los problemas más apremiantes de las localidades en donde están ubicadas.

El sector educativo indígena en la actualidad le da prioridad a las zonas marginadas y de difícil acceso, a las que se hacen llegar los diversos apoyos por parte del gobierno. Aunque no son suficientes, resultan esenciales para combatir el problema de acceso y la alta deserción escolar en estos lugares. Entre los programas compensatorios que se brindan desde hace años están el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE) y el Programa Integral de Educación Comunitaria (PIEC) entre otros.

En cuanto a la evaluación de los programas educativos en el área indígena que actualmente se están implementando en México, en todos los niveles educativos y modalidades, corresponde esta función a la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde este departamento se estudian el cumplimiento de los objetivos educativos y redirigir los esfuerzos hacia una calidad educativa basada en la no exclusión, sin dejar a un lado una currícula basada en competencias académicas y profesionales.

La labor desempeñada por la CGEIB es muy importante y conveniente, como organismo de control de calidad a través de la evaluación de programas, planes, proyectos así como de resultados de las instituciones educativas que se circunscriben a este departamento, es importante ya que se definen los parámetros que dirigen los esfuerzos de la educación indígena en nuestro país.

Un agente de cambio con propuestas educativas

El docente indígena mexicano ha sido actor clave en la historia de la educación en México. Durante siglos ha jugado diversos roles, algunas veces ha sido considerado un experto en educación, otras un canalizador de conocimientos, otras más un facilitador del aprendizaje, un mediador o interlocutor entre el mundo indígena y el occidental. Sin embargo, su actuación no ha logrado revertir la condición de bajo aprovechamiento escolar, la deserción de la matrícula estudiantil y la pérdida paulatina de la identidad indígena.

Desde esta postura, es necesario encaminar nuestros esfuerzos como sociedad hacia la calidad educativa, donde el papel del docente indígena sea propositivo e innovador, multifacético y competitivo, que no pierda identidad y que a la vez sea objetivo en su quehacer pedagógico, propiciando el diálogo de saberes entre su comunidad y el mundo exterior y viceversa.

Pero ¿Qué es la calidad educativa y cómo lograrla? ¿Quiénes son los encargados de llevarla a cabo? Gairín, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona en España y experto en calidad educativa sostiene que:

La calidad es la mejora continua de los procesos, productos o servicios que se ofrecen, siendo este factor de vital importancia en el logro de la satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios, y esta se dará en medida de los patrones o estándares establecidos que la sociedad vaya demandando.²

Mientras tanto Torres Santomé sostiene que "la calidad, específicamente en la educación, es un artilugio del modelo neoliberal actual".³ En su opinión se trata de un proceso retrógrado que favorece a las empresas monopolistas por lo que perjudica a los grupos sociales más vulnerables, como las familias con recursos limitados, los indígenas y demás grupos marginados.

Desde la óptica intercultural, el docente deberá ser un agente innovador que proponga, investigue, critique, analice, evalúe los procesos educativos e incida positivamente en los nuevos escenarios, tal como exhorta mirar desde una nueva óptica Edgar Morín, desde el paradigma complejo. Este profesional de la educación deberá resolver problemas y situaciones que se le presenten de manera fortuita, proponiendo innovaciones y no cambios, ya que el cambio no propone y la innovación sí, las propuestas innovadoras provienen de un nivel de profundidad y estructuración en el pensamiento. Este agente de cambio deberá también considerar el conocimiento ancestral indígena de su pueblo en su profundo valor para la enseñanza y la ciencia.

Hay que recordar que una de las grandes fortalezas de la interculturalidad reside no tanto en las culturas *per se*, sino en las personas de las diferentes culturas, tal como lo dice Essomba,⁴ que son quienes proponen y dialogan sus prospectivas educativas y hacen acuerdos que coadyuvan al crecimiento armónico de sus pueblos y al reforzamiento de la epistemología indígena, que mucho aportará al desarrollo de nuestro país. Es por ello que no se deben centrar los esfuerzos educativos entre la lucha de lo indígena contra lo mestizo o lo occidental.

² Gairín, 2007.

³ Torres, 2007.

⁴ Essomba, 2007.

- COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS EN MÉXICO (2003), "Derechos de los pueblos Indígenas", *Centros de Información de las Naciones Unidas* (http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2003/dh_2003/6Derechosindigenas.pdf).
- EMBRIZ, Arnulfo, coord., *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002*, México, INI - PNUD - CONAPO.
- ESSOMBA, Joseph M., (2003), *Cómo liderar escuelas inclusivas e interculturales*, España, Graó.
- GAIRÍN, Joaquín. (1999), *La calidad en la educación*, España, Praxis.
- HERNÁNDEZ, N. (2007), *De la educación indígena a la educación intercultural: experiencia México*, México, Secretaría de Educación Pública.
- LARROYO, Francisco (1947), *Historia comparada de la educación en México*, México, Universidad Veracruzana.
- MORIN, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión.
- MORIN, Edgar (2007), *Congreso de Transdisciplinariedad y ecoformación*, España, Universidad Autónoma de Barcelona, 30 de Marzo.
- SARMIENTO, Ascención (2007), "El modelo de atención educativa a población indígena del Consejo Nacional del Fomento Educativo. Análisis de sus efectos en la región del Totonacapan". Tesis de Maestría, España, Universidad Autónoma de Barcelona.
- SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN (2005), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Segob: 24.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo, et.al, (2007), *Las reformas educativas a debate (1982-2006): conversaciones con José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres Santomé, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz*, Madrid, Morata.

ENTREVISTA

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PROFESIONALIZACIÓN INDÍGENA. DIÁLOGO CON SILVIE DIDOU

Apasionada y rigurosa estudiosa, consultora y analista de la educación superior en América Latina y de los retos que enfrenta en el naciente siglo XXI, Silvie Didou dialoga en entrevista con Aquí Estamos acerca de uno de los temas capitales de la agenda de nuestro país: la inclusión y la atención con equidad y calidad de la población indígena en el nivel universitario y de posgrado.

Silvie Didou es Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París, Francia. Actualmente es Investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) y titular de la Cátedra UNESCO¹ sobre aseguramiento de calidad y proveedores emergentes de educación superior. Ha participado en numerosas redes nacionales e internacionales de investigación y ha sido consultora del Institute for the Management of Higher Education en la OCDE² y del IESALC³ de la UNESCO. Coordinó para la Fundación Ford la evaluación del programa Pathways en México y en América Latina, programa de apoyo en la educación superior para estudiantes indígenas.

En un mundo globalizado y competitivo, y ante las actuales y difíciles situaciones económicas, sociales y políticas que se viven, ¿qué lugar tiene la educación en las sociedades, en especial en países cultural y lingüísticamente multiétnicos como los nuestros?

La educación está desempeñando un papel cada vez más importante en las sociedades actuales, no sólo en términos de contribución a su cohesión, conforme con un rol convencional de herramienta para la estabilización social, sino también en términos de distribución de los saberes, en una economía del conocimiento en la cual el hecho de dominar destrezas, habilidades y lenguajes, para la comunicación verbal y la codificación, es cada vez más importante para el desarrollo colectivo y la movilidad ascendente a escala individual. En esa perspectiva, la educación es un instrumento, vinculado con los proyectos de mejoramiento, crucial para los individuos y los países. Sin embargo, hoy, los proyectos de inclusión y de formación ciudadana que las naciones impulsaron en el siglo pasado están cada vez más cuestionados, debido a diversas dinámicas que erosionan la idea misma de “nación”; entre dichas tendencias, destaca la migración de personas que no buscan una



¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

² Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

³ Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.



asimilación como sus antepasados en los años cincuenta, sesenta o setenta, sino preservar sus rasgos identitarios. La incorporación de personas con culturas diferentes, idiomas, sistemas idiosincrásicos y religiosos diferentes ha sido, en Europa y varios países de Asia, un reto importante ya que éstas han encarnado una alteridad, cuanto más difícil de manejar, que ha sido articulada con estatutos de precariedad y marginación. Lo anterior explica la importancia que tienen, en los discursos políticos y sociológicos, temas como los del “comunitarismo” y de la alteridad.

En los países de América Latina, que actualmente han dejado de atraer una migración extranjera significativa, ese problema se repite pero se plantea en referencia a otros grupos, definidos étnicamente, como los indígenas y afro-descendientes. El principal desafío no es incorporar a “extraños” sino remontar siglos de invisibilidad y entablar un diálogo democrático con las asociaciones que representan a esos grupos, históricamente marginados y hoy movilizados en pro de sus derechos. El reto no es la incorporación de migrantes que vienen de fuera, sino el reconocimiento a la diversidad étnica interna, que ha sido muchas veces negada con el argumento nacionalista de que todos eran mexicanos.

¿Qué papel puede desempeñar la educación para resolver las constantes tensiones que experimentan los seres humanos en su proceso de socialización, en especial los individuos que forman parte de un pueblo o grupo indígena?

La educación y, en particular, los programas de acción afirmativa son importantes tanto en relación a las personas a las cuales están dirigidos directamente para ayudarlos a mejorar sus desempeños y asumir su identidad como en relación a los actores universitarios en general, en tanto son modalidades ejemplares de atención y manifestación pública de que las instituciones de educación superior están reconociendo no sólo la diversidad de origen de sus alumnos como el hecho de que no acceden en condiciones de igualdad a la cultura académica y a sus exigencias. En ese sentido, las iniciativas recientes para fomentar la inclusión de los estudiantes indígenas en la educación superior son relevantes porque contribuyen a formar cuadros y líderes étnicos susceptibles de dialogar con los no indígenas, siendo traductores e intermediarios en ambos sentidos (de las comunidades hacia la sociedad nacional y a la inversa) y porque responden a una demanda de formación formulada por diversos movimientos étnicos, dentro de proyectos distintos de promoción de la equidad y acceso a mayores niveles de bienestar.

Uno de los aportes significativos del Programa de Atención Académica a Estudiantes Indígenas de la Fundación Ford, en colaboración con la ANUIES,⁴ implementado en distintas instituciones de educación superior públicas del país, es que, además de sus objetivos específicos, ha servido para difundir la problemática de lo indígena en círculos académicos y estu-

⁴ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.



diantiles amplios, a visibilizar sus aportes a la constitución de las sociedades nacionales en América Latina y a sensibilizar la opinión pública a sus condiciones específicas de vida. Muchos universitarios han cobrado conciencia de las peculiaridades y problemáticas propias de sus estudiantes gracias a programas de tipo PATHWAYS; el descubrimiento de la presencia negada del otro ha sido crucial tanto para los estudiantes atendidos como para distintos actores universitarios; en ese sentido, abrir espacios de interacción intercultural dentro de instituciones convencionales ayuda a transformarlas, para beneficio propio.

En el ámbito educativo, al igual que en los otros ámbitos de la vida humana en sociedad, observamos una relativa y permanente divergencia entre lo que se dice y lo que se hace. ¿Cómo definiría la dinámica entre discursos y prácticas alrededor de la educación, en especial de la educación indígena en nuestro país?

Habría que especificar a qué niveles educativos nos referimos. Es muy diferente lo que se ha hecho históricamente en la educación primaria básica de lo que se ha hecho recientemente en educación superior. Creo también que en la valoración de las prioridades y de los resultados incide mucho el *background* disciplinario. Los antropólogos por ejemplo identifican prácticas exitosas en las escuelas básicas indígenas, muy innovadoras en sus vínculos con la comunidad y las familias, contribuyendo así a aminorar los conflictos y las rupturas que el pequeño indígena padece al ingresar a una escuela. En la educación superior estamos todavía en una fase inicial de intervención; de hecho, los profesores o tutores entrevistados con motivo de la evaluación regional del Programa PATHWAYS en Perú, Chile, Brasil y México, definían al alumno indígena a partir de una posición de desconocimiento: lo definían como un estudiante con muchas carencias, enfatizando que, en América Latina, los sistemas de educación indígena, salvo contadas excepciones, no son eficaces debido al ausentismo (de profesores y alumnos), a la falta de formación de los docentes (por ejemplo, los improvisados en Nicaragua), a la precariedad de las construcciones e instalaciones, a la insuficiencia de recursos didácticos, etcétera. Entonces, los alumnos indígenas que, a pesar de ello y de su difícil situación socio-económica, han logrado ingresar a la universidad son, como los califica Eduardo Remedi, verdaderos sobrevivientes. Al lograr ingresar a la universidad, se encuentran con muchas dificultades para adquirir herramientas básicas para la comunicación, tanto escrita como verbal, y para nivelarse en matemáticas. Lo que indican los estudios sobre lo que saben los estudiantes indígenas cuando ingresan confirma los déficits de formación, mencionados por el CENEVAL⁵ hace algunos años, cuando evaluó los conocimientos de los jóvenes indígenas al terminar la primaria y la secundaria: el tema de cómo asegurar la calidad en relación con la educación indígena es de suma importancia a lo largo de todo el recorrido escolar.

⁵ Centro Nacional de Evaluación.



¿Qué acciones serían pertinentes para garantizar a los pueblos indígenas un real y provechoso acceso a la educación en todos sus niveles?

Existe un grave problema respecto a los docentes indígenas, que son los principales responsables de impartir cursos en primaria. En América Latina, hay enormes necesidades de formación que no han sido respondidas a satisfacción. A ese problema, hay que añadir otros como la supervisión de cumplimiento de las responsabilidades y el hecho de que los docentes indígenas están trabajando en condiciones adversas. Por ende, sería indispensable hacer evaluaciones a lo largo de los ciclos escolares sobre lo que aprenden los alumnos indígenas. Sería conveniente desglosar los resultados, para saber en qué parte del sistema está recayendo el peso de la desigualdad, del desaprendizaje que se constata. Aún cuando los estudiantes indígenas logran acceder a la universidad, aprobando los exámenes, lo hacen en condiciones de fragilidad tal que esas dejan entrever una probable deserción durante el primer o segundo semestre. En consecuencia, un primer problema grave es el acceso, el cual debe ser ampliado si consideramos que en América Latina uno o dos por ciento de los jóvenes indígenas ingresan a la educación superior, contra promedios nacionales de ingreso que giran entre 25% y casi 50% del grupo de edad. Un segundo problema que debería ser objeto de igual preocupación es la deserción, por reprobación académica, pérdida de la beca, malestar en la institución. Ahí hay una responsabilidad política e institucional no asumida al considerar la deserción como una decisión de los individuos, no como el resultado parcial de una política de atención a estudiantes marginados.

¿Cómo está siendo atendida la demanda de acceso de los indígenas a los niveles superiores de educación? ¿Qué hay sobre la calidad y pertinencia de la oferta educativa para ellos?

Tradicionalmente algunos indígenas ingresaban en universidades convencionales y no eran objetos de ningún apoyo específico, salvo en contadas instituciones que trataban de atenderlos, por razones políticas o religiosas. En la anterior y en la presente década sus espacios de inserción institucional se han diversificado: en México, el gobierno ha creado universidades interculturales, y organismos internacionales como la Fundación Ford o el BID⁶ han proporcionado programas de apoyo. En su conjunto, esas iniciativas han permitido elevar el acceso a la educación superior de la población indígena y mejorar sus oportunidades de permanencia-egreso a través de programas como los propedéuticos, las cuotas, la incorporación de conocimientos indígenas en el curriculum y las tutorías. Ahora bien, la formación que proponen las universidades convencionales no está definida con la participación de actores colectivos indígenas. En cambio, las universidades interculturales

⁶ Banco Interamericano de Desarrollo.



han impulsado una oferta de formación más consensuada en vinculación con asociaciones y comunidades para proponer carreras que tuviesen demanda a nivel local, ofrecerlas en forma temporal mientras hubiese demanda, cambiando el perfil de las carreras en función del contexto de inserción de la universidad; esa propuesta inicial, con la cual trabajó la CGEIB⁷ bajo la coordinación de Sylvia Schmelkes, me parecía interesante aunque dirigida a una población específica que desea quedarse en su comunidad. En dado caso, la diversidad actual de las propuestas es una riqueza, no un problema, y puede servir a atender mejor a una población que también se ha diversificado mucho en sus perfiles, lugares de residencia, trayectorias educativas y expectativas profesionales.

¿Cuál es la importancia de formar nuevos profesionales indígenas capaces de adecuar sus prácticas para atender las demandas que en materia de educación están planteando las comunidades?

La definición de qué carreras y qué niveles de formación ofrecer en universidades indígenas e interculturales en América Latina es esencial. En particular, el perfil de las carreras a impartir es crucial en función de la disyuntiva carreras típicas o carreras técnicas, que implican una inversión de monto muy diferente, la cual debería ser responsabilidad del Estado. Otro tópico a precisar es el nivel de educación superior a brindar: licenciaturas, formación permanente, carreras técnicas, maestrías o doctorados. Las universidades indígenas e interculturales son recientes y hay que ver cómo evolucionan para evaluar sus capacidades de respuesta en relación con las múltiples demandas que les son dirigidas, desde la demanda de técnicos hasta la reconfiguración de una intelectualidad indígena.

¿Cuál es la posibilidad real de formar estos nuevos profesionales en un marco educativo tradicional?

Hasta ahora, los pocos indígenas que se graduaron de la educación superior tuvieron que ajustarse al molde y a las tradiciones de enseñanza de las universidades convencionales. La posibilidad de formular una pregunta como la que hace ahora, surge porque hoy coexisten modelos educativos tradicionales y modelos alternativos de formación, en los cuales la cuestión indígena está vinculada con proyectos específicos de educación superior. Sin embargo, a muchos profesores, estudiantes y directivos, les cuesta todavía reconocer que las propuestas de educación superior indígena pueden contribuir a mejorar la pertinencia social de las instituciones y a transformarlas en espacios de aprendizaje más efectivos. Dicen “a lo mejor tengo muchos estudiantes indígenas pero no sé lo que son”, lo que expresa una realidad innegable, el que muchas veces el estudiante indígena, en instituciones con-

⁷ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.



vencionales, disimula que no lo es. Cuando dichas instituciones implementan programas orientados a los estudiantes indígenas, ellos no sólo mejoran sus desempeños académicos sino que asumen su identidad étnica.

¿Cuáles son los espacios pertinentes para la formación de estos nuevos profesionales? ¿La universidad convencional? ¿Las universidades interculturales?

Son ambas. Hay tantos déficits acumulados de formación que no estamos en este momento en una circunstancia en la cual convenga hacer *rankings* de oportunidades mejores y peores. De lo que se trata ahora es de aumentar las tasas de ingreso y egreso de los estudiantes indígenas y, bajo este ángulo, cualquier espacio de formación tiene un papel importante. El modelo de la universidad intercultural está más adaptado al perfil del estudiante indígena y se caracteriza por una voluntad de adaptación de su modelo a las características de sus estudiantes. Lo que tendríamos que hacer a futuro, para responder una pregunta para la cual no tenemos ahora respuesta, es conocer dónde se insertan los egresados de las universidades interculturales y dónde los egresados de otras instituciones, si regresan a sus comunidades o buscan un empleo en el sector formal de la economía, en ciudades del país o del extranjero.

¿Qué importancia tiene abrir oportunidades a indígenas para tener acceso a la educación de posgrado?

Mucha importancia. Si dejamos de referirnos sólo a los indígenas y consideramos los procesos de formación de las élites de América Latina, vemos que ese se caracteriza por la adquisición de niveles crecientes de educación. Las élites posrevolucionarias de México no eran educadas pero a partir de los años 40 lo fueron cada vez más, conforme la UNAM, el IPN⁸ y algunas universidades de los estados formaron a los herederos de los generales y políticos de la Revolución. A partir de los 80, ese proceso de formación endógena fue sustituido parcialmente por uno de adquisición de grado en el extranjero y el valor social del diploma de licenciatura se erosionó en provecho de la maestría y del doctorado. Conforme con ese proceso de constitución y renovación de las élites, ampliar las élites indígenas en países multiculturales implica sin duda alguna apostar al posgrado, adentro y afuera, como lo hace el IFP por ejemplo.

¿Qué papel pueden tener los indígenas que retornan a su comunidad luego de haber estudiado un posgrado en México o fuera?

Es indispensable formar a los estudiantes indígenas en el posgrado, pero es igualmente importante dejarles la libre elección de su destino. Si regresan a la comunidad o no, lo decidirán en función de cómo entraron a la universidad y de los apoyos que recibieron. Por ejemplo, los amazónicos

⁸ Instituto Politécnico Nacional.



que están en la UNSAC⁹ en Perú, en el Cusco, estudian con un apoyo de la comunidad, viven en una casa que mantiene ésta, están atendidos por gente de la comunidad y su vinculación con la comunidad es mucho más fuerte que entre estudiantes indígenas cuyos padres o abuelos migraron a la ciudad; casos similares se encuentran en Jalisco, donde coexisten en el PAAEI¹⁰ de la U de G¹¹ indígenas náhuatl con tres generaciones instaladas en Guadalajara y huicholes que viven en comunidades serranas; ambos son indígenas, pero sus vínculos con las comunidades son distintos. No hay que olvidar que, en América Latina, gran parte de la población indígena está urbanizada y vive en Santiago de Chile o en México, D.F.

¿Qué tareas y acciones deben ser emprendidas por el Estado y la sociedad mexicana para que la inclusión social en la educación superior sea una realidad?

La inclusión social de estudiantes procedentes de sectores históricamente marginados depende de la puesta en práctica de programas de atención y becas. Muchos indígenas vienen de familias pobres, por lo cual importan tanto las iniciativas pedagógicas como los respaldos financieros, del tipo de los que ofrece el PRONABES,¹² para evitar que un estudiante deserte para trabajar. Es importante también que las asociaciones indígenas se movilicen en pro de la educación superior ya que, hasta hace poco, estaban más interesadas en la educación primaria, impartida en la misma comunidad, que en formar a sus propios cuadros. Buscar compaginar los intereses oficiales de gobierno con los intereses de las asociaciones indígenas es por cierto un tema pendiente en la agenda.

¿Qué papel corresponde en este proceso a las propias comunidades indígenas?

En Brasil y Perú algunas universidades han establecido convenios con las comunidades indígenas para el seguimiento conjunto de los alumnos. El alumno, para ingresar, tiene que ser postulado por la comunidad y esta ejerce, a través de delegados suyos, una supervisión de cercanía del estudiante. Ese tipo de convenios involucra en forma tripartita a la institución, a los coordinadores de los programas de acción afirmativa y a la asociación indígena, en una tutoría compartida. Habría que revisar si estos esquemas permiten abatir la deserción entre los indígenas y valorar su regreso a las comunidades.

Por otra parte, existen ahora oportunidades diferenciadas para que los jóvenes indígenas puedan cursar estudios universitarios. Tanto los individuos, como sus familias, las comunidades y las asociaciones indígenas tienen que optar por unas u otras, de acuerdo con sus historias, necesidades, expectativas pero todos deberían asumir como suyo el reto de la calidad:

⁹ Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.

¹⁰ Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas.

¹¹ Universidad de Guadalajara.

¹² Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.



mientras las escuelas primarias ofrezcan niveles bajos de formación, los posibles estudiantes de educación superior se quedarán a la zaga, víctimas de una acumulación de rezagos que hacen crisis cuando llegan a la universidad. Pedir una educación de calidad es un derecho que sólo una parte mínima de la sociedad mexicana (principalmente la clase media) exige cuando debería de ser objeto de un reclamo social generalizado. Aunque haya más programas para la formación y la renovación de cuadros profesionales indígenas, esos deben ser monitoreados con cuidado para conservar su potencial de innovación. Es necesario no sólo echarlos a andar y supervisar sus avances en cuanto a promoción de la equidad en términos individuales y a vinculaciones estratégicas con otros programas de desarrollo social.

Entrevista realizada por Bertha Rosas Baruch
brosasbaruch@yahoo.com.mx



NOTAS INFORMATIVAS

MESAS SOBRE DERECHOS INDÍGENAS EN LASA 2009

Durante el XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), celebrado en Río de Janeiro (11-14 de junio), se llevaron a cabo dos mesas sobre pensamiento y derechos indígenas integradas por ex becarios de los cinco países latinoamericanos donde opera el IFP. La realización de ambos paneles fue posible gracias al financiamiento otorgado por la Secretaría General del IFP y al apoyo de las instituciones socias del programa en la región, en particular de la Fundación Carlos Chagas (Brasil).

El primer panel, titulado, “El ejercicio de los derechos indígenas en América Latina: problemas, avances y propuestas”, fue coordinado por David Navarrete, director del IFP en México. Gersem dos Santos (del pueblo baniwa, Brasil) habló sobre los avances y retos de los pueblos indígenas a partir de los cambios introducidos por la Constitución Federal de 1988; Alejandra Flores (aymara, Chile) se refirió a la presencia e importancia de intelectuales indígenas en Ecuador; Gladys Tzul (quiché, Guatemala) reflexionó sobre la difícil situación de los derechos de los pueblos indígenas en su país; Judith Bautista (zapoteca, México) abordó el tema del racismo y su afectación para el cumplimiento de los derechos indígenas sancionados en la legislación mexicana; Rubén Quiroz (Perú, descendiente de familia quechua) habló sobre los orígenes históricos y la persistencia de las ideas y prácticas discriminatorias en Perú. La sesión cerró con los comentarios de Magdalena Gómez (Univer-



Participantes de las mesas de México y Guatemala en LASA, Brasil, 2009.

sidad Pedagógica Nacional, México), especialista en derechos indígenas y líder de opinión en la materia en nuestro país, quien subrayó la importancia de los asuntos tratados en la mesa, destacó los puntos de contacto entre los problemas abordados por los ponentes, e hizo cuestionamientos puntuales a cada uno de ellos.

El segundo panel del IFP presentado en LASA 2009 llevó por título “El derecho de los pueblos indígenas a la tierra: experiencias compartidas, lecciones aprendidas” y fue coordinado por Anabella Acevedo, directora del IFP en Guatemala. Rosalba Gómez (tseltal, México) exploró cómo el derecho al territorio está relacionado con los derechos culturales, haciendo énfasis en la situación de las mujeres indígenas de Chiapas. Paulo Celso de Oliveira (pankararu, Brasil), reflexionó sobre la manera en que esta gestión está ligada al reconocimiento de los derechos territoriales y la autonomía de los pueblos indígenas brasileños. Dorotea Gómez (quiché, Guatemala) examinó las dificultades políticas estatales y locales que enfrentan los indígenas guatemaltecos de contextos rurales en su lucha por hacer respetar su derecho constitucional de posesión y uso de la tierra. Gabriela López (Perú) presentó experiencias de proyectos desarrollados por el Programa Andino del Instituto de Montaña en Perú, que demuestran la importancia de los procesos participativos para la gestión territorial y la conservación en zonas indígenas. Por último, Alberto Díaz (Chile) discutió el tema de la translocalidad y reetnificación entre poblaciones andinas del norte de Chile, en particular en la comunidad de Chusmiza.

Uno de los objetivos centrales al organizar estos paneles fue impulsar la presencia y voz –generalmente minorizadas– de intelectuales indígenas en eventos especializados de gran magnitud como LASA. La inclusión de exbecarios no indígenas interesados en el estudio de la problemática que afecta a los pueblos originarios del subcontinente fue, además, una muestra del valor y los beneficios que resultan del diálogo e intercambio de conocimientos y experiencias entre los sectores indígenas y no indígenas de nuestras sociedades. El texto completo de estas ponencias presentadas en LASA puede consultarse en nuestra página de internet <http://ford.ciesas.edu.mx/>

TALLERES DE MANEJO DE IMAGEN ANTE CÁMARAS Y ASPECTOS ESENCIALES SOBRE LA PROCURACIÓN DE FONDOS

El pasado 17 y 18 de febrero, 25 exbecarios asistieron a los talleres sobre “Manejo de imagen ante cámaras” y “Aspectos esenciales sobre la procuración de fondos”. El primero de ellos fue impartido por Benjamín Temkin, inves-

tigador de FLACSO y el segundo por Manuel Camarena, de la asociación civil PROCURA www.procura.org.mx.

Ambos talleres abordaron temas relevantes para el desarrollo profesional individual y colectivo de nuestros exbecarios. Como su nombre indica, el primer taller versó sobre la forma de conducirse en una entrevista ante medios electrónicos (particularmente la televisión), factor central de apoyo para transmitir con eficiencia y precisión mensajes e información de diversa índole. El segundo taller trató sobre aspectos relativos a la procuración de fondos y la presentación de propuestas exitosas para atraer recursos financieros nacionales e internacionales para la realización de proyectos autogestivos.

Atendiendo a la petición de los exbecarios que asistieron a este segundo taller para ampliar y profundizar sus conocimientos en la materia, así como dar cabida a otros exbecarios que por cuestiones de cupo no participaron en el mismo, en el mes de junio se otorgaron ocho becas para asistir al curso “Principios y técnicas en la procuración de fondos”, impartido por un equipo de especialistas de PROCURA. Este curso tuvo una duración de 35 horas y se realizó en el Centro Histórico de la Ciudad de México.



Exbecarios en curso de Principios y técnicas en la procuración de fondos, México, D.F, 2009.

CURSO EN LÍNEA DE REDACCIÓN EN ESPAÑOL

Del 13 de marzo al 10 de julio de 2009 se llevó a cabo el “Curso en línea de nivelación académica en redacción para estudiantes indígenas aspirantes a un posgrado” en el que participaron 25 becarios y exbecarios de México, Perú

y Guatemala. El curso formó parte del Programa de Entrenamiento Preacadémico que la Coordinación del IFP México ofrece cada año a los becarios electos como parte de la preparación previa al inicio de sus posgrados. En esta ocasión el curso se abrió a becarios y exbecarios mexicanos y latinoamericanos que se encuentran estudiando en nuestro país. El curso inició con una sesión presencial en el CIESAS de la ciudad de México, en la que se destacó la importancia de la comunicación escrita. Se presentó la plataforma en línea que sirvió de base para el curso y se entregaron los materiales de apoyo (libro y cd interactivo). El curso tuvo una duración de 14 semanas. El 10 de julio los participantes que lo acreditaron se reunieron nuevamente en el CIESAS para intercambiar sus experiencias y recibir el reconocimiento correspondiente. El curso fue impartido por un equipo del Instituto Internacional de Investigación de Tecnología Educativa (INITE), instancia dedicada al desarrollo de nuevas tecnologías y nuevos modelos educativos, con una amplia experiencia en la enseñanza y aprendizajes a distancia.

2010, AÑO DE LA ÚLTIMA CONVOCATORIA DEL IFP CON FONDOS DE LA FUNDACIÓN FORD

En 2010 será la última promoción para otorgamiento de becas de nuestro programa con financiamiento de la Fundación Ford. Las bases del concurso y el calendario respectivo estarán disponibles a fines de 2009.

Como hemos venido informado desde 2001 en distintos foros y medios, desde su arranque el IFP fue un programa diseñado para tener una duración de 10 años. A la fecha, en México se han otorgado 193 becas. Los excelentes resultados académicos de los becarios y la fuerte demanda de becas y apoyos para realizar estudios de posgrado entre la población indígena del país, son dos de las razones por las cuales el CIESAS y la Secretaría General del IFP en Nueva York trabajan en conjunto para gestionar que se continúen otorgando becas de posgrado con principios similares a los del IFP.

NOTICIAS DE NUESTROS EXBECARIOS

MARCOS SHILÓN GÓMEZ. Indígena tsotsil de San Juan Chamula, Chiapas, exbecario de la generación 2005 y Maestro en Derechos Humanos por la Universidad Iberoamericana (UIA), rindió protesta como Secretario de los Pueblos Indígenas del Estado de Chiapas el 15 de enero de 2009. En su trayectoria destaca haberse desempeñado como asesor jurídico del Centro Coordinador para el Desarrollo Indígena (CCDI) de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en Ocozocoautla. También fungió como investigador jurídico bilingüe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas (OACNUDH) con el proyecto: “Implementación de las recomendaciones derivadas del diagnóstico sobre la situación de los derechos humanos en México”.

shilon_marcosifp@yahoo.com.mx



Marcos Shilón toma protesta como Secretario de los Pueblos Indígenas del Estado de Chiapas, 2009.

MAIRA XOCHILT FRANCISCO ILLESCAS. Mixe, exbecaria de la generación 2003, Maestra en Agricultura Intensiva por la Universidad de Almería, España desde junio de 2007 labora en un proyecto de la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI), realizando actividades de asesoría agronómica a productores mexicanos. El proyecto “Injertos hortícolas como alternativas para la eliminación del bromuro de metilo en México”, surge como respuesta al plan nacional de eliminación de dicha sustancia en la producción agrícola. El bromuro de metilo es un plaguicida usado para la fumigación de suelos cuyo uso agota la capa de ozono que protege al planeta de las radiaciones dañinas del sol.

Xochilt ha sido invitada para impartir el “Curso Internacional de Producción de Plántula e Injerto en Hortalizas” que organiza el Instituto para la Innovación Tecnológica en el Agricultura (INTAGRI). Actualmente Xochilt continúa con sus estudios de doctorado en la Universidad de Almería.

Xochilt21@gmail.com

MARÍA FÉLIX QUEZADA RAMÍREZ. Exbecaria de la generación 2001, publicó el libro *La migración hñãñú del Valle del Mezquital, Estado de Hidalgo* (CDI, 2008). Con esta investigación obtuvo el grado de Maestría en Demografía en el Colegio de la Frontera Norte. Por tratarse de un tema relevante y poco estudiado, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) financió la publicación. En su estudio Quezada examina las causas y condiciones de la movilidad poblacional en el Mezquital, región considerada como una de las más pobres del país. El libro se encuentra en su versión electrónica en: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&Itemid=&gid=73.

maria_felixquezada@hotmail.com

CLEOTILDE HERNÁNDEZ SUÁREZ. Exbecaria de la generación 2002, presentó el pasado 15 de mayo del presente año, su examen para optar por el grado de Doctor en Ciencias Sociales en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, aprobando con mención honorífica por unanimidad y recomendación de publicación. La tesis que lleva por título “Desarrollo e injusticia ambiental: el uso de aguas negras en el Valle del Mezquital, Hidalgo, México” despertó gran interés en los sinodales, quienes hicieron hincapié en lo oportuno de hacer un análisis de este tipo y la importancia de difundir la información y resultados de esta investigación.

famh74@hotmail.com

CARMEN OSORIO HERNÁNDEZ. Exbecaria de la generación 2002 y egresada en 2006 por la Universidad Federal do Río Grande do Soul, Brasil. Fue aprobada con mención honorífica con el grado de Doctor en Desarrollo Rural. El examen profesional incluyó la defensa de la tesis titulada “Política de crédito rural con perspectiva de género: Un medio de empoderamiento para las mujeres rurales”.

carmen700704@yahoo.com.mx

ISAIAS MARTÍNEZ BAUTISTA. Maestro en Ciencias del Desarrollo Sostenible por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Obtuvo la beca de movilidad semestral de post-maestría en los Estados Unidos para estudiantes indígenas. La beca Fulbright-IFP le permitirá tener una residencia de seis meses en la Universidad de Duke, a partir de agosto y tomar un curso de perfeccionamiento del idioma inglés. También consultará bibliotecas y participará como oyente en algunos cursos de su interés como preparación para realizar estudios de doctorado en los Estados Unidos.

Este Programa de movilidad semestral Fulbright-IFP otorga apoyo a estudiantes indígenas mexicanos que hayan obtenido el grado de maestría fuera de los Estados Unidos para realizar estancias de un semestre académico en aquel país. Para mayor información pibi@ciesas.edu.mx.
lfp_isaias@yahoo.com

JORGE CETZ IUIT. Exbecario maya de la generación 2003, fue uno de los organizadores de la feria “Intercambio de semillas criollas del sistema tradicional maya” en la comunidad de Dzibalchen, Campeche, realizada el 16 de mayo. Para ello contó con el apoyo de la agrupación “Ayuda en Acción” y de los campesinos de la región. Cetz señaló que esta actividad tuvo tres objetivos: rescatar y conservar las semillas criollas del sistema milpero maya, para asegurar su posterior multiplicación en otras comunidades de la región; también se pretendió que las comunidades incrementen su capacidad de producción alimentaria; finalmente que se reconozca el valor de las semillas criollas y la importancia de su conservación.

jcetz@catie.ac.cr

RODRIGO PÉREZ RAMÍREZ. Exbecario de la generación 2004, interesado en promover la equidad de género, participó el pasado seis de marzo en el “Quinto Encuentro sobre Empoderamiento Femenino” con la ponencia titulada “Equidad de género en el Proyecto de Desarrollo Sustentable para las Comunidades Rurales e Indígenas del Noroeste Semiárido”. El encuentro, organizado por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, tuvo como objetivo crear un espacio para el análisis, discusión e intercambio de ideas en torno a los estudios de género desde distintas perspectivas disciplinarias, agendas políticas y tratamientos teórico-metodológico.

rodrigo_perez_r@yahoo.com

CON CONOCIMIENTO DE CAUSA

TESIS Y TRABAJOS RECEPCIONALES DE LOS EXBECARIOS QUE TERMINARON SU CONTRATO DURANTE EL PRIMER SEMESTRE DE 2009

Fernández González, Eloy

Maestría

CATIE

Costa Rica

Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas

Término del contrato: Enero 2009

Título de tesis: Responsabilidad empresarial ambiental en el manejo y gestión de recursos naturales y cuencas hidrográficas en Costa Rica.

Mendoza Díaz, María Magdalena

Maestría

CATIE

Costa Rica

Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas

Término del contrato: Enero 2009

Título de tesis: Vulnerabilidad del recurso hídrico y medidas de adaptación en los municipios de la Mancorsaric, subcuenca del río Copán, Honduras.

González Zárate, Mequeas

Maestría

CATIE

Costa Rica

Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Biodiversidad

Término del contrato: Enero 2009

Título de tesis: Estimación de la biomasa aérea y la captura de carbono en regeneración natural de *Pinus maximinoi* H. E. Moore, *Pinus ocarpa* var *ochoterenai* Mtz y *Quercus* sp. en el norte del estado de Chiapas, México.

Pérez López, Sady Leyvi

Maestría

Universidad de Chile

Chile

Educación

Término del contrato: Marzo 2009

Título de tesis: Significados que otorgan las comunidades educativas de dos escuelas indígenas del Estado de Chiapas a los resultados destacables en la Evaluación Nacional del logro académico en centros escolares 2007.

LOS AUTORES

QUIÉNES ESCRIBEN EN ESTE NÚMERO DE AQUÍ ESTAMOS

Frida Villavicencio Zarza. Doctora en lingüística por El Colegio de México. Interesada en el estudio del lenguaje desde un marco que reconoce la estrecha relación entre lengua, cultura y sociedad. Combina su especialización en lenguas mexicanas y su interés en educación para trabajar en la generación de materiales educativos alternativos y reflexionar sobre el proceso de diseño y desarrollo de plataformas multimedia, destinadas principalmente a público infantil y juvenil, capaces de apoyar procesos de revitalización y rescate de lenguas y culturas minoritarias en contextos de diversidad lingüística y cultural. Fruto de este trabajo son diversas publicaciones de investigación y difusión. Actualmente inicia, junto con otros investigadores, los trabajos del Laboratorio de Lengua y Cultura del CIESAS.

frida@ciesas.edu.mx

Genner de Jesús Llanes Ortiz. Antropólogo maya yucateco. Maestro en Antropología del Desarrollo y Cambio Social por la Universidad de Sussex, Inglaterra. En esta misma universidad se encuentra concluyendo el Doctorado en Antropología Social. Ha trabajado como profesor asociado, impartiendo el curso “Cultura y Representación”. Organizador junto con Katherine Nielsen del taller sobre Antropología de la Educación en la Universidad de Sussex. Actualmente colabora con la organización no gubernamental Tactical Technology Collective en Brighton, organización internacional que se especializa en facilitar el uso de tecnologías de la información en el trabajo de organizaciones sociales de base y de derechos humanos en distintas partes del mundo.

tsikbalooob@gmail.com

Miqueas Sánchez Gómez. Originaria de Chapultenango, Chiapas. Maestra en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Becaria de Letras Indígenas 2008-2009 del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) en el género de poesía. Autora de *Y sabrás un día* (2006) y coautora de otros trabajos, entre ellos: *Jaime Sabines 83 aniversario, 83 poetas* (2009); *Escritoras y cantantes indígenas de México* vol. II y III (2006-2007). Colaboradora en diversas revistas, entre otras: *Iguana Azul*, *Colibrí* y *Paideia*. Actualmente es docente de la Licenciatura de Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) donde imparte la cátedra de Literatura indígena y el Taller de Traducción e Interpretación. En la misma universidad colabora con el Centro Intercultural de Aprendizaje de Lenguas como instructora de la lengua Zoque.

mikeas_ifp@yahoo.com.mx



María Elena Ballinas Méndez. Profesora maya-tseltal egresada de la Maestría en Educación: Curriculum y Comunidad Educativa, en la Universidad de Chile. Actualmente está comisionada al equipo técnico estatal de la Secretaría de Educación de Chiapas, donde desarrolla actividades relacionadas con la aplicación de planes de estudio. Ha realizado investigaciones en comunidades tseltales sobre el uso de los números mayas en el aula preescolar y sobre el rescate de los saberes comunitarios desde la perspectiva de los ancianos de la región del Los Altos y Selva de Chiapas. Ha participado en diversos foros nacionales e internacionales sobre derechos de la mujer indígena y equidad de género.

mariaelenaballinas@yahoo.com.mx



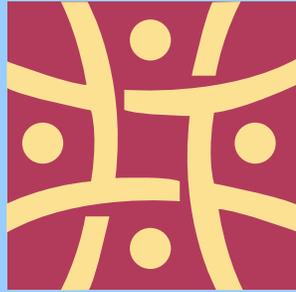
Rafael Cardoso Jiménez. Originario de la comunidad mixe de Tlahuitoltepec, Oaxaca. Maestro en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) con la tesis “Wejën-Käjën (brotar, despertar): noción mixe de educación”. Actualmente se desempeña como Asesor Técnico Pedagógico en la cabecera municipal de Tlahuitoltepec, donde coordina y supervisa actividades con los docentes indígenas relacionadas con la investigación de conocimientos ancestrales dentro de las comunidades con el propósito de formar un currículum acorde a la vida de las comunidades indígenas.

konk_anaap@hotmail.com



Ascención Sarmiento Santiago. Egresado en 2007 de la Maestría de Calidad y Procesos de Innovación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona, donde actualmente cursa el doctorado. Docente en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Coordinador del proyecto UANTAKUA (en lengua Tutunakú) en la región del Totonacapan, al norte del estado de Veracruz. Este proyecto, a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, busca apoyar la educación intercultural utilizando medios accesibles a las comunidades indígenas.

ascencionsarmientosantiago@yahoo.com.mx



FORD FOUNDATION INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAM

DIRECTORIO DE EXBECARIOS DEL IFP-MÉXICO

Egresados de 2003
al segundo semestre de 2009

NOMBRE	GENE- RACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO O PROGRAMA DE ESTUDIO
Aguilar López Javier	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Economía Agraria
Alonso Sebastián Ma. Ángeles	2003	2006	Purépecha	Michoacán	MA	Derechos Humanos
Andrés Antonio Graciél	2003	2006	Mixe	Oaxaca	MA	Telecomunicaciones
Ascencio Rojas Lidia	2005	2007	Náhuatl	Puebla	MA	Agroforestería Tropical
Avella Cruz Marcela	2002	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Ballinas Méndez María Elena	2005	2008	Tzeltal	Chiapas	MA	Ciencias Educativas/ Currículo
Bautista Ara Sebastiana	2001	2004	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Bautista Pérez Judith	2004	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Sociología
Bolom Pérez Magnolia	2005	2008	Tsotsil	Chiapas	MA	Investigación Educativa
Bruno Arriaga Abel	2004	2007	Tlapaneco	Guerrero	MA	Procesos Políticos Contemporáneos
Cardoso Jiménez Rafael	2005	2008	Mixe	Oaxaca	MA	Investigación Educativa
Castillo Zeno Salvador	2003	2006	Náhuatl	Oaxaca	MA	Manejo de Recursos
Castro Villafañe Carlos	2005	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Comunicación Social
Cathi Zongua Noé	2005	2007	Hñahñu	Hidalgo	MA	Salud Pública Oral
Ceballos Hernández Elena	2004	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Salud mental y Técnicas Piscoterapéuticas
Cetz Iuit Jorge	2003	2006	Maya	Yucatán	MA	Economía Agrícola
Citlaha Apale Eleuterio	2003	2006	Náhuatl	Veracruz	MA	Estrategias Desarrollo Agrícola
Cruz Santes Nancy Vanessa	2004	2006	Totonaco	Veracruz	MA	Interuniversitario en Administración y Dirección
Cruz Velazquez Lucila Bettina	2002	2007	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Planificación Territorial y Desarrollo Regional
De León Santiago Yolanda	2003	2006	Hñahñu	Querétaro	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Díaz Cervantes Rufino	2004	2008	Pame	San Luis Potosí	DOCT	Migraciones y conflictos en la sociedad global
Domínguez Medel Justiniano	2001	2005	Popoloca	Puebla	MA	Artes Visuales
Ek Dzib José Virgilio	2001	2004	Maya	Yucatán	MA	Desarrollo Rural
Ek Flores Antonio	2004	2006	Maya	Campeche	MA	Interuniversitario en Administración y Dirección
Felipe Cruz Celerino	2001	2003	Purépecha	Michoacán	MA	Derechos Fundamentales
Fernández González Eloy	2005	2009	Triqui	Oaxaca	MA	Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidrográficas
Francisco Illescas Xochilt	2005	2007	Mixe	Oaxaca	MA	Agricultura Intensiva
Gallardo Vázquez Serafina	2003	2005	Mixe	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Gamboa León Miriam Rubí	2001	2005	Maya	Yucatán	DOCT	Farmacología
García Hernández Salomón	2005	2007	Mixteco	Morelos	MA	Políticas Públicas
García Nambo Benito	2003	2006	Totonaco	Michoacán	MA	Estudios Regionales del Medio Ambiente
Garzón López Pedro	2002	2004	Chinanteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Girón López Antonio	2002	2005	Tzeltal	Chiapas	MA	Didáctica y Org. de Insts. Educativas
Gómez Gómez Víctor Hugo	2004	2007	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Gómez Gutiérrez Rosalba	2004	2007	Tzeltal	Chiapas	MA	Nuevas Tendencias Derecho Constitucional
Gómez Lara Horacio	2002	2005	Tsotsil	Chiapas	MA	Culturas e Identidad en Sociedades Contemporáneas
Gómez Moreno Lucía	2001	2004	Tzeltal	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Gómez Santiago Santos	2001	2005	Totonaco	Veracruz	MA	Desarrollo de Proyectos
Gómez Solano Mario	2003	2006	Tsotsil	Chiapas	MA	Derecho
Gómez Velasco Anaximandro	2003	2007	Tzeltal	Chiapas	DOCT	Biología Molecular
González Gómez Apolinar	2005	2008	Mixe	Oaxaca	MA	Ingeniería en Sistemas Empresariales
González Juárez Melquisedec	2002	2006	Náhuatl	Oaxaca	DOCT	Antropología
González Zárate Mequeas	2006	2009	Chontal	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y Subtropicales
Gutiérrez Morales Salomé	2001	2005	Popoloca	Veracruz	DOCT	Lingüística
Hernández Carreón Nadia	2005	2006	Náhuatl	Puebla	MA	Administración (MBA)

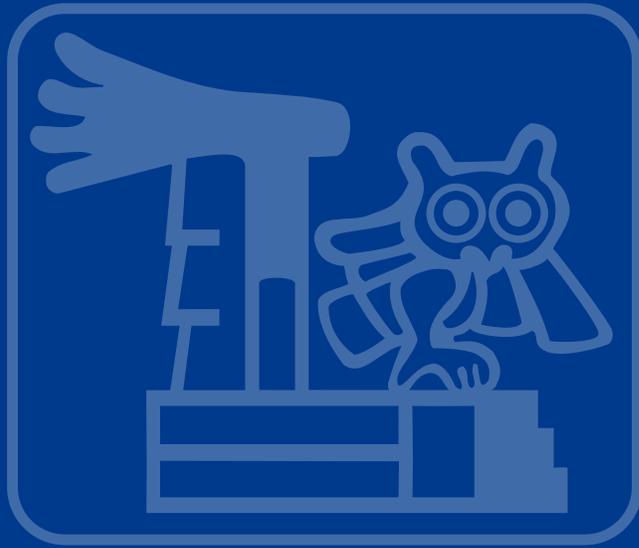
	UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
	U. Pontificia Católica de Chile	Chile	jaguila1@uc.cl
	U. Iberoamericana, Cd. de México	México	avandali@hotmail.com
	Inst. Politécnico Nal., Zacatenco	México	graci530@yahoo.com.mx
	CATIE	Costa Rica	ascencio@catie.ac.cr
	U. Austral de Chile	Chile	mavella_cruz@hotmail.com
	U. de Chile	Chile	mariaelenaballinas@yahoo.com.mx
	U. Iberoamericana, Puebla	México	cande60@yahoo.com.mx
	U. Iberoamericana, Cd. de México	México	judith_bautista_perez@yahoo.com.mx
	CINVESTAV IPN	México	magnoliabolom@yahoo.com.mx
	U. Salamanca	España	abel_bruno2000@yahoo.com.mx
	CINVESTAV IPN	México	rafapibi@yahoo.com.mx
	CATIE	Costa Rica	scastilloze@gmail.com
	U. Pontificia Católica de Chile	Chile	cjcastro@uc.cl
	U. de Sevilla	España	noe_cathimx@yahoo.com.mx
	U. de Deusto	España	lna_ceballos@yahoo.com
	CATIE	Costa Rica	jcetz@catie.ac.cr
	Colegio de Postgraduados, Puebla	México	ecitlahua@yahoo.com.mx
n Empresarial	U. de Barcelona	España	nancyvanesac@yahoo.com.mx
al	U. de Barcelona	España	bidunu@hotmail.com
	U. Iberoamericana, Puebla	México	lot@hispavista.com
al	U. de Deusto	España	rufinodc@yahoo.com
	U. Nacional Autónoma de México	México	justidom@yahoo.com.mx
	U. Austral de Chile	Chile	calcehtok@yahoo.com
n Empresarial	U. de Barcelona	España	antonio_ekflores@yahoo.com.mx
	U. Carlos III de Madrid	España	orhepati@hotmail.com
ográficas	CATIE	Costa Rica	eloyfernandezifp@yahoo.com.mx
	U. Almería	España	xochilt21@gmail.com
	U. Carlos III de Madrid	España	seragv@yahoo.com.mx
	U. de Guadalajara	México	miriamrubi@yahoo.com.mx
	U. de Deusto	España	salomongarciamx@yahoo.com.mx
	U. Iberoamericana, Puebla	México	benitogar38_47@hotmail.com
	U. Carlos III de Madrid	España	garzonpedro27@hotmail.com
	U. de Sevilla	España	giron76@terra.com.mx
	U. Iberoamericana, Puebla	México	gomez_victormx@yahoo.com.mx
	U. de Salamanca	España	rosalbaggm@yahoo.com.mx
poráneas	U. de Sevilla	España	golahora33@yahoo.com.mx
	U. Iberoamericana, Puebla	México	sclc66@yahoo.com.mx
	U. de La Salle, Hidalgo	México	santosgs@prodigy.net.mx
	U. Carlos III de Madrid	España	solano77_6@yahoo.com.mx
	U. of Birmingham	Inglaterra	agv23@yahoo.com
	U. Iberoamericana, Cd. de México	México	apolinar.gonzalez@indigenasdf.org.mx
	U. Iberoamericana, Cd. de México	México	nicatcate@prodigy.net.mx
Biodiversidad	CATIE	Costa Rica	mique_gonza@yahoo.com.mx
	U. de Santa Bárbara	EUA	sagum@ciesas.edu.mx
	ITESM-EGADE	México	nadia_hernandez_carreon@yahoo.com.mx

NOMBRE	GENE- RACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO O PROGRAMA DE ESTUDIO
Hernández Hernández José	2003	2006	Náhuatl	Veracruz	MA	Derechos Fundamentales
Hernández López Israel	2005	2008	Chinanteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y
Hernández López Pedro	2005	2008	chinanteco	Oaxaca	DOCT	Lingüística Aplicada
Hernández Mendoza Fidel	2005	2008	Triqui	Oaxaca	MA	Educación Intercultural Bilingüe
Hernández Sosa Melina	2005	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Ambiental
Hernández Suárez Cleotilde	2002	2006	Hñahñu	Hidalgo	DOCT	Ciencias Sociales
Jiménez Valenzuela Isidro	2002	2005	Mayo	Sinaloa	MA	Ciencias de la Agricultura
Juan Carlos Irma	2002	2006	Chinanteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y
Juárez García Martha	2004	2007	Zoque	Chiapas	MA	Psicopatología clínica infanto-juvenil
Juárez López Claudia Roxana	2005	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ciencias en Desarrollo Sostenible
Julián Santiago Flor	2003	2006	Mixteco	Oaxaca	MA	Salud Pública
Lemus de Jesús Genaro	2004	2008	Náhuatl	Puebla	MA	Agroforestería Tropical
Lemus Jiménez Alicia	2003	2006	Purépecha	Michoacán	MA	Historia
Llanes Ortíz Genner	2001	2003	Maya	Yucatán	MA	Antropología del Desarrollo
Loera Palma Marco Antonio	2001	2004	Tarahumara	Chihuahua	MA	Manejo de Centros Educativos
López Bárcenas Francisco J.	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
López Basilio Margarita	2001	2003	Zapoteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
López Cruz Josafat	2004	2007	Mixteco	Oaxaca	MA	Sociología Master en Ciencias del Trabajo
López Encinos José Luis	2005	2008	Tzeltal	Chiapas	MA	Neuropsicología clínica
López Hernández Celsa	2005	2007	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo Rural
Manuel Rosas Irma	2001	2004	Mixe	Oaxaca	MA	Estudios del Desarrollo Rural
Manzano Méndez Filemón	2004	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ciencias Forestales
Martínez Bautista Isaias	2005	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ciencias en Desarrollo Sostenible
Martínez Cruz Sixto	2004	2007	Náhuatl	Puebla	MA	Diversidad y Cambio en Educación: Políticas
Martínez Velázquez Xitlali	2005	2008	Purépecha	Michoacán	MA	Salud Pública
May Chable Cecilio	2001	2004	Maya	Yucatán	MA	Ciencias de la Agricultura
Méndez Torres Georgina	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Estudios de Género
Mendoza Díaz María Magdalena	2006	2009	Otomí	Hidalgo	MA	Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidro
Mendoza García Víctor Manuel	2005	2008	Mixteco	Oaxaca	MA	Management of Agro-Ecological Knowledge & S
Montejo López Bernabé	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Terminología y Lexicografía
Morales Ramírez Ignacia	2002	2005	Mixteco	Oaxaca	MA	Ciencias de los Alimentos
Moreno Cruz Rodolfo	2003	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Muñoz Antonio María del Pilar	2003	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Ortega González Zósimo	2002	2005	Triqui	Oaxaca	MA	Derecho Constitucional
Osorio Hernández Carmen	2004	2008	Mixteco	Oaxaca	DOCT	Desarrollo Rural
Osorio Irineo Raquel	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Pech Puc Ma. Cristina	2002	2006	Maya	Yucatán	DOCT	Estudios de la Mujer y de Género
Peralta Ramírez Valentín	2002	2006	Náhuatl	Edo. de Méx	DOCT	Lingüística
Pérez Castro Tiburcio	2003	2007	Mixteco	Oaxaca	DOCT	Evaluación de Programas
Pérez García Oscar	2005	2008	Mixe	Oaxaca	MA	Agroforestería Tropical
Pérez López Sady Leyvi	2006	2009	Mam	Chiapas	MA	Educación
Pérez Pérez Elías	2001	2005	Tsotsil	Chiapas	DOCT	Antropología Iberoamericana
Pérez Ramírez Rodrigo	2004	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Ecoeficiencia energética y energías renovable
Quezada Ramírez Ma. Félix	2001	2004	Hñahñu	Hidalgo	MA	Demografía
Ramírez Santiago Rosario	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques Tropicales y

	UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
	U. Carlos III de Madrid	España	josehh14@yahoo.com.mx
Biodiversidad	CATIE	Costa Rica	helois75@yahoo.com.mx
	U. Pompeu Fabra	España	pedrohdez4@hotmail.com
	U. Mayor de San Simón	Bolivia	fidel_estrikis@yahoo.com.mx
	U. Carlos III de Madrid	España	meli_analco@yahoo.com.mx
	U. Iberoamericana, Cd. de México	México	famh74@hotmail.com
	U. Pontificia Católica de Chile	Chile	ijimene1@uc.cl
Biodiversidad	CATIE	Costa Rica	jucair@catie.ac.cr
	U. Autónoma de Barcelona	España	martha_juarezgarcia@yahoo.com.mx
	ITESM, Estado México	México	clauroxjl@yahoo.com.mx
	Instituto Nacional de Salud Pública	México	xanat_florjs@yahoo.com.mx
	CATIE	Costa Rica	genarolemus_dj@yahoo.com.mx
	U. Iberoamericana, Cd. de México	México	alylem_78@yahoo.com.mx
	U. de Sussex	Inglaterra	tsikbalooob@gmail.com
	U. de Barcelona	España	confu10@hotmail.com
	U. Autónoma Metropolitana	México	flopez34@hotmail.com
	U. Carlos III de Madrid	España	magoslob@hotmail.com
	U. Autónoma de Barcelona	España	Josafat.Lopez@campus.uab.es
	U. de Salamanca	España	psic_jluis160@hotmail.com
	Colegio de Postgraduados, Texcoco	México	lophcel@yahoo.com.mx
	Colegio de Postgraduados, Puebla	México	marih05@yahoo.com.mx
	Colegio de Postgraduados, Texcoco	México	fimanzano@yahoo.com.mx
	ITESM, Estado México	México	ifp_isaias@yahoo.com
s y Prácticas	U. de Barcelona	España	sixto_martinezcruz1968@yahoo.com.mx
	U. Pompeu Fabra	España	xitlapurhemich23@yahoo.com.mx
	U. Pontificia Católica de Chile	Chile	cmay1@uc.cl
	FLACSO	Ecuador	georginamendez@yahoo.com
gráficas	CATIE	Costa Rica	mendoza.magdalena@yahoo.com.mx
Social Change	U. of Wageningen	Holanda	victormendozag@gmail.com
	U. Pompeu Fabra	España	bmontejolopez@yahoo.com
	Universidad de las Americas Puebla	México	ymora2004@yahoo.com.mx
	U. Carlos III de Madrid	México	rodmcruz@yahoo.com.mx
	U. Carlos III de Madrid	España	economapi@yahoo.com
	U. Nacional Autónoma de México	México	nimaxutaaj@yahoo.com.mx
	U. Federal do Rio Grande do Sul	Brasil	carmen700704@yahoo.com.mx
	U. Iberoamericana, Puebla	México	osorioraquel@live.com.mx
	U. de Granada	España	mpech@correo.ugr.es
	U. Nacional Autónoma de México	México	miahuatl@hotmail.com
	U. de Barcelona	España	tperezcastro@yahoo.com
	CATIE	Costa Rica	operezga@catie.ac.cr
	U. Austral de Chile	Chile	lopez_sady@yahoo.com.mx
	U. de Salamanca	España	elias_perez28@hotmail.com
es	U. Zaragoza	España	rodrigo_perez_r@yahoo.com
	Colegio de la Frontera Norte	México	maria_felixquezada@hotmail.com
Biodiversidad	CATIE	Costa Rica	rosario@catie.ac.cr

NOMBRE	GENE- RACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO O PROGRAMA DE ESTUDIO
Riaño Ramírez Noel	2005	2008	Mixteco	Oaxaca	MA	Restauración de Ecosistemas
Ríos Méndez Orlando	2004	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Migración y Educación Intercultural
Rodríguez Ortiz Lauriano	2001	2003	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo y Ayuda Internacional
Ruíz Pérez Eliseo	2005	2008	Tsotsil	Chiapas	MA	Políticas Públicas
Ruíz Ruíz Ma. Elena	2005	2008	Tseltal	Tabasco	MA	Educación Intercultural bilingüe
Sánchez Gómez Miqueas	2005	2008	Zoque	Chiapas	MA	Didáctica de la lengua y de la literatura
Santiago Isidro Antonino	2003	2006	Totonaco	Veracruz	MA	Desarrollo Rural
Sántiz Gómez Roberto	2002	2005	Tseltal	Chiapas	MA	Lingüística Aplicada
Santiz Hernández Mario	2004	2007	Tsotsil	Chiapas	MA	Intervención Psicológica con Dbm
Sarmiento Santiago Ascención	2004	2007	Totonaco	Veracruz	MA	Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Shilon Gómez Marcos	2005	2008	Sotsil	Chiapas	MA	Derechos Humanos
Sosa Pérez Gabriel	2004	2008	Zapoteco	Oaxaca	MA	Manejo y Gestión Integral de Cuencas Hidro
Toledo López Arcelia	2003	2007	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Filosofía de la Administración
Tuz Chi Lázaro	2003	2008	Maya	Yucatán	DOCT	Historia de Iberoamérica
Uitz May Miriam	2004	2007	Maya	Yucatán	MA	Comunicación Audiovisual
Varillas López Eustacia	2005	2008	popoluca	Puebla	MA	Investigación y Desarrollo de la Educación
Vázquez Álvarez Juan	2003	2007	Chol	Chiapas	DOCT	Lingüística
Vázquez García Madain	2003	2006	Zoque	Chiapas	MA	Evaluación de Programas
Vázquez García Sócrates	2003	2006	Mixe	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Vázquez Pérez Luciano	2005	2008	Chol	Chiapas	MA	Investigación Educativa
Zarate Carmona Gregorio	2003	2006	Chatino	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Zárate Toledo Ezequiel	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Estudios de Sociedades Latinoamericanas

UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
U. de Alcalá	España	noelriao@yahoo.com.mx
U. de Barcelona	España	bsiadao_82@yahoo.com.mx
U. Complutense de Madrid	España	lero28@hotmail.com
U. de Chile	Chile	eliseoruizperezifp@yahoo.com.mx
U. Mayor de San Simón	Bolivia	male10972@yahoo.com.mx
U. Autónoma de Barcelona	España	mikeas_ifp@yahoo.com.mx
U. Austral de Chile	Chile	antoninosantiago@gmail.com
U. Pompeu Fabra	España	robesago@hotmail.com
U. de Valencia	España	mario_shmx@yahoo.com.mx
U. Autónoma de Barcelona	España	ascencionsarmientosantiago@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Cd. de México	México	shilon_marcosifp@yahoo.com.mx
gráficas CATIE	Costa Rica	gsosa80@yahoo.com.mx
ITESM-EGADE	México	a00792264@itesm.mx
U. Salamanca	España	tuz_chi@yahoo.com.mx
U. de Deusto	España	muitzmay@yahoo.com.mx
U. Iberoamericana, Cd. de México	México	varillaslopez@yahoo.com.mx
U. Texas Austin	EUA	xxun@mail.utexas.edu
U. de Barcelona	España	mvg7dia@yahoo.com.mx
U. Autónoma Metropolitana	México	mixs_78uk@yahoo.com
CINVESTAV IPN	México	hombredmaiz@yahoo.com
U. Austral de Chile	Chile	gregoriozc@yahoo.com.mx
U. Sorbonne Paris III	Francia	toledozequiel@hotmail.com



CIESAS



