

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: EL ROL DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL DESARROLLO SUSTENTABLE DE LA ZONA HENEQUERA DE YUCATÁN.

Mtro. Ignacio Pech Tzab

Planteamiento del problema.

En la actualidad es de suma importancia señalar que aunque existen legislaciones y otras clases de pronunciamientos que exigen mayor eficacia en la atención a la diversidad cultural existente en nuestro país, en el sentido de equidad social, resulta preocupante que persistan las demandas acerca de mejores condiciones de vida de los pueblos marginados. Los reclamos de los pueblos, como el levantamiento armado de los indígenas de Chiapas en 1994, en su lucha por lograr su autodeterminación y el respeto a su cultura, hasta hoy siguen sin obtener respuestas que satisfagan sus planteamientos.

Por otro lado, si revisamos la orientación del discurso plasmado en la política educativa del periodo 1995-2000 (Muñoz, 1999: 4-5), se encuentra una idea de desarrollo. "El más reciente programa educativo del Gobierno de México se enmarca en el concepto de desarrollo humano, que es una ampliación de la doctrina de la modernización educativa y que tiene componentes de equidad, sustentabilidad y de productividad. Dicha noción resulta inclasificable desde el punto teórico y político. Su argumentación procede por referencias a gestiones destacadas de gobiernos mexicanos anteriores".

De cierto es que existe una declaración discursiva de la política educativa de estar en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de los pueblos indígenas, pero de hecho existe una gran distancia en lo que realmente sucede en la práctica, pues las desigualdades sociales cada vez se hacen más notorias haciendo patente la necesidad de replantear las formas de intervenir en el desarrollo de estas comunidades.

En la perspectiva del autor, una de las vías planteada desde el ámbito educativo es la política educativa denominada Educación Intercultural Bilingüe, la cual tiene como uno de sus propósitos centrales, reconocer y valorar los saberes culturales y tradicionales de los pueblos indígenas como punto de partida para la adquisición de nuevos conocimientos, un planteamiento pedagógico que da cuenta de esta manera de los saberes comunitarios como fuente primordial del proceso educativo y apoye en alguna medida las condiciones de vida de éstos, aunque se tiene severas críticas sobre su desenvolvimiento histórico.

Resumiendo, por un lado, se pone en duda la formación de los profesores encargados de desarrollar la práctica de la EIB, se argumenta que no existen instancias propias de este subsistema educativo encargadas de elaborar propuestas curriculares que atiendan la especificidad del mismo y con pertinencia de sus requerimientos profesionales. Por otro lado, las actitudes con las cuales se desarrollan las prácticas de los profesores son objeto de análisis por los resultados con que se recubren los procesos áulicos.

Al respecto de estas observaciones, cabe citar la opinión de López (1997:11), reconoce que existen investigaciones que refieren avances de política educativa de la EIB en Latinoamérica, aunque también que se adolece en la formación del profesorado que atiende a la población indígena monolingüe o bilingüe, precisamente en las orientaciones sobre la enseñanza de la lectura y escritura en la lengua indígena. “Desafortunadamente, la tradición y práctica escolar con educandos indígenas en América Latina desconoce este principio, confunde alfabetización con castellanización, por ejemplo, y obliga a los educandos a aprender a leer y escribir a través de un idioma que no conocen ni hablan lo suficiente: el castellano. De ahí los magros resultados obtenidos, el persistente analfabetismo funcional y, a lo más, una lectura mecánica y memorística”.

Ciertamente en el Estado, existe desde los noventa, la actualización orientada a la EIB para maestros del medio indígena en la UPN, y en formación de profesionales en ese enfoque (de EIB) en la Normal de Educadoras, esta última apenas inicia en Yucatán, con ello se brinda una formación que coadyuve a la aplicación de la Educación Intercultural, pero todas estas acciones no cuentan con seguimientos sistemáticos sobre sus impactos en esta formación¹, solamente se tienen informaciones de lo que se hace con discursos institucionales, propuestas y proyectos que se elaboran al respecto de esta política educativa, con muchos discursos persuasivamente elogiosos de los logros alcanzados.

La cuestión resultante se ve más comprometida si instancias como el Programa Estatal de Desarrollo, que en sus informes antecedentes reconoce haber proporcionado numerosos cursos de actualización y brindado apoyo a través de diversos programas de fortalecimiento

¹ El Programa Estatal del Gobierno también va en el sentido de mejorar lo hecho, por lo que propone una revisión profunda de la Educación Intercultural Bilingüe, esto es en respuesta a informaciones que les llega. Se puede decir que existe la preocupación por mejorar la atención de la población indígena a que da lugar con la conformación multicultural de la población yucateca. P. 17

como el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), aunados con cursos que imparten los CAM y los promovidos por la DGEI; acciones que debieran redundar en la mejora de los servicios profesionales y que sin embargo, no resulta positivo sino insuficiente y por tanto criticado este esfuerzo. “No obstante lo anterior, un estudio realizado al interior de este subsistema revela que muchos maestros realizan prácticas desviadas de los enfoques, políticas y programas que sugieren las normas oficiales, además de que no existe una cultura para la planeación y evaluación”. (Gobierno del Estado, 2001-2006, p. 18).

Desde otro punto de vista pero apegado a lo que se viene exponiendo, en la actualidad estamos inmersos en una dinámica social y en consecuencia de una vida pletórica de insumos artificiosos que la publicidad con la que vienen presentados nos convidan a su consumo y que en ocasiones recurrimos a ellos sin saber a ciencia cierta las consecuencias a que nos llevará su utilización, desechando con ello la riqueza de los productos naturales que bien pudiéramos aprovechar.

Al respecto, un aspecto muy notable que se aprecia entre los habitantes de los pueblos alejados de los centros urbanos, y más en los conurbanos, es la creciente enajenación de copiar el modelo de vida considerado como actual o moderno. Esto se debe, en parte, en la medida en que el capitalismo se impone como modelo económico que sustenta las economías de los países, organizándolos de acuerdo a esa perspectiva por la que sustituye otras formas de vida y de concepción de la realidad en que se vive. Ideología progresista que pretende imponer un modelo único de desarrollo copiado de los países industrializados, a partir de las élites políticas e intelectuales desde la Ilustración, e impulsado masiva y enajenadamente con los media modernos. En esa tendencia actualizante los grupos marginados, en su afán de estar con el avance y el progreso proyectado hacia ellos, caen subyugados ante el consumismo que se desprende de la ideología capitalista de los países que lo han asumido, originando en sus conciencias controversias que los inclinan a desdeñar los productos y recursos naturales propios de la región.

Es urgente y necesario evaluar los daños ocasionados por las acciones que han desarrollado los directamente involucrados en estos procesos desajenantes, de reflexionar sobre nuestras formas de asumir esas trasgresiones a la naturaleza y de empezar a valorar experiencias asumidas anteriormente por los habitantes de las comunidades indígenas, que

bien pueden analizarse en su pertinencia actual, más en el sentido de sabernos descendientes de un pueblo místico y de reconocida presencia cultural: los mayas, toda vez de reconocer que como todo país latinoamericano sostuvo el apego a su conciencia de ser parte de la naturaleza y por tanto, su notable respeto y cuidado a la misma en su convivencia cotidiana. En ese sentido, es importante la Educación Intercultural Bilingüe, que reconoce valores y saberes culturales de las comunidades indígenas.

Para muchos investigadores sociales, la cultura es un factor determinante y es en la educación donde se canaliza la transmisión de saberes, tradiciones, valores y conocimientos que permiten su preservación, modificación o cambio, y parte de ellos, están referidos acerca del uso (desmedido casi siempre) de recursos y productos de la naturaleza, los cuales según la cultura propicia las relaciones de los humanos con la naturaleza.

De ahí la importancia de analizar qué se está haciendo, vía la educación, por mejorar las condiciones de vida y las medidas emprendidas en pos del desarrollo sustentable en comunidades marginadas, en este caso, en el estado de Yucatán, específicamente en la región henequenera, la cual ha sido objeto de transformaciones, más perceptibles las socioeconómicas que las culturales, que hacen interesante este estudio.

Las preguntas de investigación.

Por tanto, esta investigación se orientará a responder a la pregunta central:

¿Cómo incide la puesta en práctica de la EIB en el desarrollo sustentable de las comunidades bilingües o monolingües de Yucatán?

Esta pregunta central se acompaña de las siguientes:

¿Cómo es interpretado y aplicado el currículum de la educación intercultural en las escuelas formadoras de maestros de contextos bilingües?

¿Cómo surge la EIB y qué transformaciones ha sufrido?

¿Cuáles son las explicaciones que sustentan las modificaciones realizadas al currículum de la EIB?

¿Cuál es el avance o las dificultades que se tienen actualmente en esa perspectiva educativa?

¿Cómo es aceptada la EIB por los maestros de grupo, encargados de implementarla en las escuelas del medio indígena?

¿Cuáles son las reacciones perceptibles de los alumnos que reciben esta educación intercultural?

¿Se ha reducido la práctica docente del medio indígena al desarrollo del bilingüismo?

¿Cómo redonda el apoyo de instituciones como la UPN que tienen entre sus objetivos curriculares el desarrollo de una educación intercultural?

¿Cuál es la aportación de la educación indígena enmarcada en la EIB al desarrollo de los pueblos indígenas?

¿Qué elementos culturales podrían propiciar el desarrollo sustentable?

¿A qué explicaciones da lugar la incidencia o no de la EIB en el desarrollo sustentable de comunidades marginadas?

Objetivos del proyecto.

a) General:

Explicar cómo se vincula el Desarrollo Sustentable con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la zona henequera.

b) Específicos:

1. Describir la organización de la EIB y las transformaciones por las que pasó hasta su actual conceptualización.
2. Conocer los programas de formación docente en EIB en su forma de incidir en el desarrollo sustentable.
3. Describir el perfil de los docentes que participan en la EIB.
4. Analizar cómo es la aceptación de la EIB en las escuelas donde se pone en práctica.
5. Explicar cómo el profesor contribuye o no al desarrollo sustentable a través de su práctica educativa.
6. ¿El modelo del desarrollo sustentable es aceptado por los grupos indígenas, o sus referencias son occidentales?
- 7.

Hipótesis. 1. Un seguimiento sistematizado del modelo de EIB que contemple no sólo la lengua sino los valores heredados de la cultura maya pueden contribuir al desarrollo sustentable de la zona henequera de Yucatán.

Hipótesis 2. La EIB como política educativa se ha concentrado en el desarrollo lingüístico descuidando el factor cultural y por ende el desarrollo sustentable en los procesos educativos.

Hipótesis 3. La EIB como política educativa no ha incidido en el desarrollo sustentable de las comunidades bilingües porque los encargados de aplicarla no la reflejan en su función de articular los programas diseñados con ese fin.

Delimitación espacio-temporal.

La presente investigación se enfocará en primera instancia a las escuelas formadoras de maestros interculturales del Estado de Yucatán, bajo la perspectiva de analizar el currículum de la política educativa nacional y con referencia al panorama latinoamericano; Se parte de la idea de analizar teóricamente la fundamentación de la EIB, principalmente identificando los elementos conceptuales sobre sustentabilidad. También se prevé evidenciar las formas concretas de la EIB como política educativa de estado, observando las prácticas de docentes del medio indígena, entrevistando y aplicando encuestas a los profesores encargados de aplicarla en las aulas yucatecas.

El período de tiempo en el que se pretende ubicar este estudio queda comprendido principalmente en lo contemporáneo, identificando cuál es el papel que está desempeñando actualmente la educación intercultural bilingüe como política educativa en el Estado, documentándose las fases relevantes por las que ha pasado como proyecto educativo asumido por la SEP, a partir de que se inicia su implementación de manera institucional en las aulas escolares del medio indígena en 1996. Como antecedentes, una visión histórica somera de las transformaciones a que ha dado lugar las propuestas nacionales al respecto de la atención educativa al medio indígena, población por la cual fue implementada la EIB.

El concepto de educación intercultural.

La educación intercultural surge desde la perspectiva de la atención a la diversidad, vista como un fenómeno social actual, vinculado al concepto de cultura.

En nuestro caso México, nuestro país, está en la búsqueda de consolidarse como una sociedad democrática y plural, y se puede afirmar que una de las pretensiones centrales de los mexicanos contemporáneos es el reconocimiento de que se vive y convive con una diversidad, en la práctica real, ya que vivimos en un país multiétnico, y pluricultural debido principalmente al origen precolombino y al contacto inicial con los españoles como pueblo conquistador al que tuvo que “adaptarse” las poblaciones existentes en esa época.

Tal diversidad adquiere complejidad si se amplía este concepto con diferencias que atañen a las relaciones de poder, lingüísticas, sociales, culturales y económicas que derivan en sentimientos de variada índole, resultando determinantes de características que contribuyen a identificar como diferentes a grupos o sociedades constituidas y/o en proceso continuo de modificación. Ser diferente podría entenderse en consecuencia de pertenecer a un grupo minoritario o mayoritario, pertenecer o ser parte del grupo dominante o dominado, hablar el español o una lengua indígena, pensar o ver la vida en forma específica, tener recursos económicos suficientes o pocos, contar con servicios públicos o estar marginados de ellos; todo ello implica diferencias entre grupos confinados en un territorio delimitado y compartido que debieran ser investigados para comprenderlos en su incidencia societal.

Por otro lado, los autores García, Pulido y Montes (en SEP, 2002:131) enfatizan los procesos que permiten la trascendencia de la cultura, principalmente en la educación formal y cómo es concebida conceptualmente quienes la utilizan. “Cuando hablamos de educación multicultural no nos referimos tanto a un proceso de transmisión de la cultura –pues ésta se difunde a través de su propia dinámica interna- sino de la promoción del conocimiento (crítico) generado sobre ella”. Estos mismos autores (en SEP 2002:133) ponderan el término crítico como parte determinante en la interpretación que se hace sobre el cómo se desarrolla el concepto de cultura en los procesos de aula y afirman: “La educación multicultural debe ser la potenciación, desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social (de la que emergen varios discursos), de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, tanto tradicionales como modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y de afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la afectación de la diversidad cultural”.

La educación intercultural pretende el desarrollo de las identidades personal y cultural con respecto a la convivencia en la diversidad de individuos y de grupos con la idea de mejorar las condiciones de vida y convivencia que se tiene. Por tanto, la diversidad cultural se presenta en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con formas de vida y cultura diferentes, donde la educación intercultural tiene como esencial propósito el reconocimiento y aceptación de esas diferencias, de tal modo que se puede considerar como dicen Zúñiga, M. y Ansión, J. (en SEP, 2002: 109): “La Educación Intercultural (EI) es una propuesta educativa que intencionalmente adopta el principio de la interculturalidad, por tanto, definirá sus principios y objetivos, y planificará sus acciones con miras a plasmar ese

principio. La EI es, por tanto, un modelo educativo en construcción que demanda una concepción de la educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad socio-cultural, étnica y lingüística, en la conciencia y reflexión críticas, y en la participación e interacción. (Zúñiga, 1995)".

Es de suma importancia propiciar aprendizajes que impulsen a los estudiantes al reconocimiento de lo que es y significa ser mexicano desde un enfoque plural y multicultural, no en el sentido de contravenir con el sentido nacional sino con plena comprensión de cómo y de qué manera se inserta en él o cuál es el papel que la sociedad y gobierno le asigna.

Por lo tanto resulta determinante todo lo que se haga o desarrolle en el aula, en la posibilidad de prestar atención sobre cómo se propicia la educación intercultural, más en lo que el profesor propicia, pues es él el que controla en buena medida los intercambios a través de los cuales se logra el aprendizaje escolar. De esta forma, el maestro será el responsable directo de crear el ambiente bajo el cual los alumnos logren avanzar en la consecución de la educación intercultural y la comunicación que se establezca es clave en esta orientación pedagógica; bajo esa perspectiva es una prioridad dejar que fluya el diálogo, ser tolerantes al escuchar y dejar hablar al otro para comprenderlo en lo quiere comunicar; por ello, participar con respeto recíproco y darle su lugar como sujeto al alumno son formas inherentes en todo diálogo, no hacerlo así, dejaría a un lado esta orientación pedagógica en ciernes. Así lo afirman Zúñiga y Ansión (en SEP, 2002:113) al decir: "La capacidad de dialogar es inherente al ser humano; es también un derecho a hablar y ser escuchado; ser reconocido como "el otro" y reconocer "al otro" como diferente, a la par que igual por ser persona. El respeto por lo diferente, lo diverso está en la base de la pedagogía intercultural, tanto como lo está en un comportamiento. Por esta razón, reiteramos que un proceso social orientado por la interculturalidad conducirá a la gestión o fortalecimiento de una sociedad auténticamente democrática".

Por otra parte, resulta de mucha importancia tomar conciencia sobre los principios que fundamentan la educación intercultural en atención a las comunidades indígenas. Con el reconocimiento de la diversidad cultural, estaremos en camino de desarrollar el fortalecimiento o creación de actitudes para la aceptación respetuosa de los saberes que toda cultura ha acumulado, aportes que serán la base para los conocimientos venideros y sustento para desarrollar mejores nexos con la naturaleza de tal forma que fortalezcan una vida más armoniosa y de bienestar común. En ese sentido se pronuncian López y Küper

(1999: 27). “La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida”.

Bajo esta perspectiva la educación intercultural estrecha relación con el desarrollo sustentable de los pueblos de contextos de origen indígena, a la vez que se identifica en principio con la actual diversidad lingüística y cultural. Aquí el interés de hablar de desarrollo sustentable reside precisamente que se da un modelo alternativo de mejorar las condiciones de vida al que se podría integrar a la cultura indígena y no seguir parámetros surgidos bajo la lógica de modernidad de la cultura occidental. Formar a los estudiantes bajo el enfoque intercultural remitiría acercarse a una reflexión en la relación con el otro, de establecer diálogos, de respetar y darse a respetar, saber cooperar en las actividades a desarrollar, de ser tolerante, de actuar con justicia, de empezar a volverse hacia la naturaleza para valorarla, de cuidar con lo ajeno y con lo propio, de pensar en lo que vamos a dejarle como herencia a los próximos habitantes a expensas de lo que nosotros hagamos en la realidad que nos toca vivir; sin embargo, todas estas tendencias o ideas pueden verse como contenido escolar siempre y cuando así sea considerado por el maestro.

Concepto de Desarrollo sustentable.

Para iniciar este apartado se esboza los esfuerzos realizados a nivel mundial por los países preocupados por mantener una relación respetuosa y de armonía, por parte de los seres humanos, respecto a la naturaleza en su afán de conseguir los satisfactores de sus necesidades de pervivencia. En ese sentido se considera válido reconocer los principales compromisos asumidos en la primera reunión mundial en 1972 en Estocolmo, una reunión convocada por las Naciones Unidas sobre el Medio Humano como respuesta ante los graves desequilibrios que se vivían entre la naturaleza y las acciones de los seres humanos. Como resultados concretos de la misma, se suscribe la Declaración sobre el Medio Humano que dio lugar a la creación de instancias claves como el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y el Programa Interdisciplinario de Educación Ambiental (PIEA) que contribuyeron hacia un cambio en la visión del desarrollo y la nueva educación dedicada al cuidado del ambiente. Con una siguiente reunión, celebrada en Belgrado en 1975 y otra

en Tbilisi en 1977, marcaron el inicio del debate sobre la aplicación de la nueva educación ambiental, que iba en contra la concepción tradicional que se tenía sobre educación. Esta educación ambiental buscaba contribuir al bienestar colectivo y preocuparse por la supervivencia humana; y aunque en Tbilisi se firmaron iniciativas que fueron ampliamente aceptadas en Latinoamérica, muchas no fueron culminadas por diferentes circunstancias o por pretextos ofrecidos por los Gobiernos de los países participantes.

En 1981, Latino América y el Caribe crean a través del PNUMA la Red de Formación Ambiental, que desempeña un rol fundamental en la búsqueda de alternativas de esta tendencia ambientalista. Como productos de esta Red, se realiza la Primera Reunión internacional sobre Universidad y Medio Ambiente en la región, en Bogotá en 1985, en la que se debatieron dos importantes documentos: “Las Diez tesis sobre Medio Ambiente en América Latina y “la Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio ambiente”. El primero, cuestionando el estilo de desarrollo asumido que degradaba la naturaleza y que requerían de un desarrollo alternativo, igualitario y sostenible. El segundo, introduce la dimensión ambiental en el nivel superior, lo que obligaba a analizar el papel de la Universidad al respecto. En 1987, ocurre el importante acontecimiento creador de la base para la democratización del tema ambiental: la comisión Brundtland, creada en 1984, que publica el informe “Nuestro Futuro Común” donde se define el desarrollo sostenible como “aquel desarrollo que permite satisfacer las necesidades del presente, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias”, definición que sirvió de referencia en la Cumbre del Río en 1992, misma que dio lugar a Convenios sobre Diversidad Biológica y Cambio Climático y además, dio margen a compromisos que asumieron respaldar, como la Agenda 21, documento clave en la orientación del proceso hacia el desarrollo sostenible. (Trellez, y Wilches, 1999)

A pesar que el concepto desarrollo sostenible es imposible de definir de manera concluyente debido a que su significado varía de un lugar a otro y de una cultura a otra, parece existir consenso de que constituye una visión ideal de futuro en la búsqueda de lograr satisfactores que redunden hacia el bienestar de las sociedades cuidando el medio ambiente para las generaciones venideras.

Para una mayor comprensión significativa, es prudente desligar el concepto de desarrollo social, diferenciándola de otra acepción de desarrollo concebido como crecimiento

económico. Mientras más se tenga claro el concepto de desarrollo, con más apego a la dimensión social, referidos a las necesidades sociopersonales y facilitadores de una mejor calidad de vida, más tendremos conocimientos sobre el concepto de sustentabilidad que se quiere sostener. Para Colom, (2000: 25-26): “Crecimiento implica expansión física; en cambio, desarrollo se refiere a la capacidad de satisfacción de las verdaderas necesidades de la población, como alimentación, sanidad, educación, vivienda, cultura, etc. Es decir, el desarrollo no implica acumulación de capital ni aumento de parámetros económicos, o mayor disponibilidad económica, ni se refiere a gastos o consumos, el desarrollo suele tener connotaciones de carácter cualitativo, mientras que el crecimiento se refiere a parámetros de tipo cuantitativo. Esta diferencia, creemos, es fundamental”.

Retomemos las ideas que vierte al respecto Colom (2000: 29): “No puede producirse desarrollo si se lesiona y menoscaba el aporte patrimonial con que cuenta el hombre. El desarrollo al ser cualitativo, se convierte en una cualidad de la vida del hombre, a su vez, sólo podrá mejorar su calidad de vida si, al mismo tiempo, se mejoran y se desarrollan los escenarios de su propio hábitat, a saber, naturaleza, cultura y sociedad. Es exactamente esta concepción de desarrollo la que realmente forma parte del desarrollo sostenible o, como se prefiere llamarlo últimamente (y sería lo más correcto) <<desarrollo humano sostenible>>. (Los subrayados son del autor)”.

Colom (2000: 49) siguiendo a Pearce señala dos etapas en el establecimiento del desarrollo sostenible: la primera enmarcado con el énfasis en el manteniendo y mejora de la producción y la segunda opción avizorando el logro de mejoras en las condiciones de vida con sustentabilidad, esta última denominada humanista. “La denominación <<humanista>> se basa en la definición del desarrollo sostenible planteada en *Nuestro futuro común*, que afirma que es el tipo de desarrollo que <<satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades>>(los subrayados son del autor). La adjetivación de humanista con que se conoce tal postura se centra en el respeto y la atención de que es objeto no ya el hombre, nuestros semejantes, sino los seres humanos que desconocemos pero que a buen seguro nos seguirán en la ocupación del planeta”.

La declaración realizada por la señora Gro H. Brundtland, que como se señaló anteriormente, es un planteamiento que marca una nueva forma de concebir el desarrollo

desde una perspectiva ecologista, la cual enfatiza la preservación de la diversidad, uso racional de los recursos, toma de conciencia y respeto social, fortalecimiento de la identidad cultural y mayor eficacia en la gestión económica; pronunciamiento que constituye un hito en la historia sobre el tema del cuidado del medio ambiente, pero que luego fue criticado fuertemente a nivel mundial.

Por un lado, se puso en tela de juicio el descuido a los factores económicos, que después de todo es la base de lograr la sustentabilidad, en el sentido de que si no se reconocen y establecen nuevas relaciones entre los países en vías de desarrollo y los ya desarrollados, el desarrollo sostenible es sólo un sueño al que se aspira. Por otro lado, otra fuerte afirmación en su contra es que la obra de Brundtland acusa a los países pobres sobre su aumento de población, el cual puede influir en las medidas demográficas y en su atención con calidad; sin embargo, no presta atención al abuso extractivo exagerado al que han sido sometidos los países pobres por los países ricos en la satisfacción de las necesidades de su población.

Por lo tanto, hablar de desarrollo sostenible para Colom, (2000:47) reviste tomar en cuenta los factores tanto sociales como económicos que se involucran en la búsqueda del bienestar del ser humano. “La verdad es que estamos ante una cuestión ardua y compleja, pluridimensional, pues en definitiva lo que pretende el desarrollo sostenible presupone un objetivo realmente revolucionario y transformador, lejos aún de nuestra realidad económica, ambientalista y humanista”. De hecho, la sustentabilidad queda referida a las cuestiones ecológicas, al cuidado y preservación del ambiente y, el desarrollo, responde más a una categoría económica orientada al progreso humano, pero más cualitativo, referido más al bienestar de los seres que habitamos este mundo.

En otras palabras y tal como se viene sosteniendo en este documento, el desarrollo sostenible tiene como objeto lograr un mundo habitable capaz de proveer los recursos necesarios para la pervivencia humana, tanto para las generaciones actuales como las futuras, por lo cual se orienta a hacer conciencia sobre la estancia momentánea del hombre en este planeta. “En el actual marco de fin de milenio, es evidente que no tenemos un mundo sostenible para entregar a nuestros hijos ni tampoco a sus descendientes. La cultura, en su sentido más amplio, es la expresión tangible de la manera como los seres humanos interactuamos dinámicamente entre nosotros mismos y con las características del planeta, y si el *desarrollo* constituye la expresión de la cultura dominante y al mismo tiempo la causa

principal del deterioro de las condiciones que hacen posible la vida en la Tierra, tenemos entonces que reconocer que la intención de transformar el desarrollo en un proceso sostenible demanda una transformación profunda de la cultura dominante. (Trellez, y Wilches, 1999: 10)".

De ahí la importancia de lograr consensos en la búsqueda de la transformación de las sociedades a través del análisis crítico de su realidad, meta en la cual la educación juega un papel central, y de luchar por la autodeterminación de los pueblos con su toma de conciencia de su entorno. Por su parte, Colom, para lograr este objetivo propone dos alternativas: una, referida en el logro de una teoría económica fundamentada en los aspectos involucrados en el desarrollo sostenible, y otra, tocante al aspecto cognitivo, específicamente concretada en la educación. Siguiendo un poco en esa perspectiva, puede ser útil recordar un problema mayor que encuentra el desarrollo sustentable a la hora de su implementación: requiere que se imponga como meta en la mayoría de los países, o sea a nivel mundial requiere el apoyo de un máximo de gobiernos y en larga duración; y al mismo tiempo, requiere la concientización de los individuos. Como lo primero es casi utópico, se requiere trabajar en lo segundo, para presionar a los gobiernos a partir de los ciudadanos. Allí es donde la educación resulta ser un medio estratégico de primera importancia.

En ese sentido, la educación estaría fundamentada a través de los cuatro pilares de la educación, (tal como se reconoce en el informe Delors de la UNESCO "La educación encierra un tesoro"): el saber conocer, el saber hacer, el saber convivir y el saber ser. Pilares que se desarrollarían en la búsqueda de la formación de agentes de cambio, capaces de proponer y participar con acciones directas en la transformación de la sociedad hacia la sostenibilidad. Pero en esta empresa no se partiría de cero, tal como afirma Colom, sino crear una nueva educación sería tomando en cuenta lo que conocemos, nuestros saberes, y aplicarlos, ampliándolos de tal manera que realmente responda a los cambios económicos, políticos, culturales y axiológicos de nuestro tiempo.

Antecedentes: los cambios de la EIB.

Si partimos de nuestro origen precolombino tenemos que reconocer la existencia de diferentes grupos étnicos en nuestro país, quienes poseían una lengua que los diferenciaban unos de otros, cada pueblo tenía su propia forma de comunicarse, resultado de la vida cultural como se desarrollaban que debieran ser tomados en la reivindicación de los pueblos.

En ese sentido, para muchos autores la educación es el medio formal para que cada sociedad cuente con la forma particular de relacionarse y expresar su visión de mundo, sus tradiciones, cultura, la forma de cultivar el campo, sus valores, la forma particular de construir sus casas; en pocas palabras, la expresión del total de la vida cultural de un pueblo, y para su reconocimiento es necesario revisar su génesis histórica.

Educación indígena.

Desde una postura educativa podemos considerar que a partir de la Revolución existieron organizaciones y personas que lucharon por establecer una educación que llegara para todos, especialmente a los pueblos indígenas, por ello su origen puede remitirse al movimiento de la lucha de independencia. En tal inicio, los habitantes autóctonos eran considerados de baja estima, no tenían significación educativa alguna, lo que se pensaba prioritario era cómo integrar a la nación, fue así que con esa meta, la enseñanza del castellano se convirtió en objetivo nacional de la educación. Sin embargo, en el siglo XIX la situación económica que se vive en el país hace que las comunidades indígenas se vean muy aisladas, circunscribiéndose la prestación de servicios educativos en las ciudades. “Dentro del proyecto de educación nacional, los indígenas y la educación indígena no suponían un problema para el gobierno pues se consideraban ciudadanos con los mismos derechos que el resto de los mexicanos, lo que incluía el ser atendido por el sistema nacional de educación, es decir, una educación igual para todos. El crear una identidad nacional. (García, 2004:64)”.

Ese fue el problema para los pueblos indígenas: los liberales del siglo XIX no reconocían su especificidad sino nada más los derechos de individuos. El indigenismo que se planteaba como alternativa significaba en realidad la desaparición de los indígenas, en el sentido de que la cultura indígena era considerada como inepta para lograr la modernidad. Los liberales eran progresistas en su visión y a su juicio lo indígena era incompatible con el progreso, de allí una educación nacional homogeneizadora. (Sánchez, 2007)

En términos de atención a esta parte de la población, se puede afirmar que consumada la revolución de 1910 y con la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena, existe una preocupación del Estado que se expresa un poco más tarde en Vasconcelos cuando se propone institucionalmente atender a la población indígena, que entre sus iniciales acciones, envió a las aldeas indígenas a jóvenes monolingües en español a fundar

escuelas, así como se seleccionaron también entre los habitantes de la comunidad a las personas que desearan ser maestros, a quienes con el propósito de que cumplieran con ese papel educador se les capacitaba en un período de dos meses para que más tarde enseñara a leer y escribir en lengua castellana a las niñas y niños indígenas, además diera orientaciones a los habitantes de la comunidad sobre temas de salud.

Con estos hechos, a partir de la revolución, el papel del indígena cobra importancia en México, lo que llevó a problemas educativos debido a que con las acciones iniciales se reconocía la existencia de la población indígena que contaba entre sus saberes diversas culturas y lenguas, y si se pretendía la unidad nacional por medio de la lengua castellana, ello confrontaba a tal unificación nacional, por ello un primer paso que se propuso fue el de mexicanizar al indio, esto es, volverlo mexicano mediante su alfabetización a través del español y la cultura occidental, como trasfondo del mundo pretendido. En ese sentido educativo giró la educación en sus comienzos: “Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, y el impulso de Vasconcelos por una educación obligatoria y en español, se da el verdadero empuje al mejoramiento integral de los pueblos indígenas y la educación en el medio rural” (García, 2004:65). En esa meta, la situación del docente se complicaba cuando éste al ser originario de comunidades indígenas, hablaba la misma lengua indígena del alumno, entonces como remedio se le enviaba a trabajar a alguna comunidad distante de su lugar de origen para que no pudiera utilizar su lengua indígena, puesto que su misión era la castellanización y por tanto se le prohibía su uso en su tarea de enseñanza, coaccionándolo a hablar sólo el español.

En esta trayectoria iniciada, surgen Las Casas del Pueblo, que significan un cambio trascendental en la parte económica de las comunidades atendidas, porque el apoyo brindado se amplía fomentando la creación de algunas alternativas de acopio de recursos propios. “Con la creación de las Casas del Pueblo se pretende dar una escuela a la comunidad (Aguirre, 1973:90), no sólo para alfabetizar sino para ayudar a esa comunidad a aumentar su producción, fomentar la cooperación y perfeccionar las industrias locales. El acento se pone más en el desarrollo integral de la comunidad y no tanto en la instrucción individual y la educación infantil. (García, 2004:65)”.

Las Casas del Pueblo años más tarde dieron lugar a la escuela rural, la cual fue una de las transformaciones que más mérito se le adjudicaron por la importancia que alcanzaron en su

puesta en práctica. Todo este movimiento educativo conllevó a la creación de instancias que coadyuvaron en su medida y momento en esta atención a la población indígena, como el Departamento de Asuntos Indígenas, el Instituto Nacional Indigenista, (INI), las Misiones Culturales; tales acontecimientos se les conoce como parte del movimiento indigenista, que bien o mal surgió de personas que prácticamente eran ajenas a los pueblos indígenas, por lo que crearon una educación para los indígenas, con la cual se buscó alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en lengua indígena antes de pasar en los niveles primarios superiores, a la educación en español que era la meta educativa nacional. “El fin último de la política indigenista fue la desaparición de los pueblos indígenas en México, postura criticada como “etnocida”, ya que tiende a destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y su posibilidad de reproducirse como tal (Stavenhagen, 1988:12). Los pueblos indígenas no estaban presentes en la elaboración de esas políticas educativas que se hacían lejos de las comunidades, pero que iban dirigidas a ellas. (García, 2004:67-68)”.

La educación bilingüe.

A partir de los sesentas se perfila el debate sobre cómo castellanizar al indígena, si en su lengua materna o de forma directa, esto lleva a la práctica de desarrollar una educación con base a la primera porque se trataba del uso inicial de la lengua materna durante los tres primeros años de primaria y pasar a la enseñanza del español, de ahí el nombre de lengua de transición pues sólo perseguía la castellanización tanto de la lengua como culturalmente, sin una valorización de la lengua materna pues sólo se utilizaba para acceder con mayor facilidad a la lengua castellana.

Otros autores, como López y Küper (1997:24), reconocen estas modificaciones como respuestas compensatorias dadas por el gobierno tratando de nivelar a los estudiantes de zonas con altos índices de ruralidad o con exclusivo uso de lenguas autóctonas, con los de las zonas urbanas o de habla castellana, quedando a final de cuentas la alfabetización en un paso a la castellanización como propuesta de unidad nacional. Los autores suscriben este bilingüismo en el denominado sustractivo, porque se tenía que emplear dos lenguas y al final se quedaba el español como el único medio de comunicación escolar. “Entonces la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena, de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico a partir de un tercer o cuarto grado”.

La educación bilingüe bicultural

Por allá de los setentas, aparece una nueva forma de atención que introducía elementos culturales de los pueblos, aunque más en lo tradicional. Con esta nueva forma de ver la educación indígena se centró en aplicar un bilingüismo y el biculturalismo existente en las comunidades. “De este modo, se acuñó un nuevo planteamiento, concretamente, la llamada Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), que surgió como política frente a la indigenista y trató de ser distinta, sin embargo cayó en varias contradicciones y reproducciones (Herrera, 1997). Esta nueva posición fue reconocida como pilar de la educación indígena, pero quedaban por definir sus elementos constitutivos y concretar sus modalidades pedagógicas, curriculares e instrumentales. (García, 2004:68)”.

Para esos años, en 1973, en México se crea la Dirección General de Educación Indígena, (DGEI) que asume la reforma de la educación bilingüe y adopta las 56 lenguas autóctonas como fuente de aprendizaje en las escuelas de zonas rurales. Hay que reconocer que con avances sobre el conocimiento del bilingüismo y más que nada, sobre la enseñanza y adquisición de segundas lenguas, surgió una nueva educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo al valorizarse la enseñanza de la lengua indígena y equipararla a la castellana. “Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos, a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera la educación comenzó a transmitirse en dos idiomas y fomentó el aprendizaje y el desarrollo de ambos: el materno y uno segundo, en el entendido que el desarrollo y el uso escolar extendido de la lengua materna o de la lengua de uso predominante de los educandos contribuye también a un mejor aprendizaje y uso de la segunda lengua. (López y Kúper, 1999:26)”.

La educación intercultural bilingüe.

Con el último paso descrito, al arribo de una mayor reflexión sobre el papel de los saberes, tradiciones y conocimientos de los pueblos indígenas, se entra a la propuesta curricular, acercando la escuela a las comunidades al partir así de contenidos escolares del entorno o al menos conocidos por parte del alumno, se posibilita así un mayor contacto con la realidad de los educandos y una participación significativa en sus aprendizajes. “Desde fines de los 70, y con más seguridad desde inicios de los 80, en América Latina se comienza a hablar de una educación bilingüe intercultural o de una EIB. La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de

elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal (cf. Zúñiga, Pozzi-Escot y López, 1991). (López y Küper, 1999:27)".

Bajo esta nueva orientación educativa, lo interesante de los procesos de aprendizaje resulta ser enriquecer las culturas intervinientes, establecer relaciones pertinentes entre los aportes de la cultura de los educandos y los nuevos contenidos a adquirir, casi todos, derivados de la cultura occidental, siempre con la idea de beneficiar a las comunidades indígenas y de contribuir en su búsqueda de mejores condiciones de vida.

Desde la perspectiva cultural, la importancia estaría en el reconocimiento de formas de vida muy relacionadas con el cuidado y respeto hacia la naturaleza que permitieron la sobrevivencia de comunidades indígenas, que hasta hoy existen a pesar de las presiones del grupo dominante en el poder. "La interculturalidad o convivencia entre personas de diferentes orígenes culturales es un reto que tenemos que afrontar tanto nosotros como los inmigrantes. Nosotros, porque abre nuestro universo cultural y social a nuevas presencias cercanas y cotidianas; ellos, porque les requiere un esfuerzo de comprensión y adaptación a un nuevo conjunto social aparentemente coherente. (Sáez, 2001:3)".

Metodología.

La presente investigación se desarrollará con un enfoque cualitativo, con el propósito de descubrir desde las realidades de los centros escolares y en la práctica del currículo de la EIB, si ésta tiene o no vínculo con el desarrollo sustentable, tratando de comprender y explicar los significados que se construyen en torno de las prácticas docentes desde los propios actores y a partir de lo que sucede en forma cotidiana.

En la perspectiva cualitativa, se partirá de la etnografía como propuesta descriptiva en la que el investigador intenta describir e interpretar lo más apegado a la realidad, la naturaleza del discurso social y de las interacciones entre un grupo de personas. "El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como ocurren naturalmente". (Gotees y LeCompte, 1988: 41)

De esta forma se obtendrá información desde el contexto mismo donde se desarrolla la acción educativa en escuelas bilingües de la zona henequenera, recurriendo a la

observación, descripción, narración e interpretación de los hechos que determinan significados que surgen a partir de reconstruir las interacciones áulicas de los maestros y sus alumnos, partiendo de datos recopilados de lo observado y escuchado, complementado con lo registrado de las entrevistas y encuestas aplicadas a los diversos agentes intervinientes del hecho educativo, tanto del aula como fuera de ella.

“Sin embargo, también es posible suponer que estos rasgos, propios de la perspectiva cualitativa, se vinculan con el interés compartido entre aquellos que la utilizan por observar y escuchar al otro, comprendiéndolo en su contexto. Ese interés es importante al elegir un procedimiento de investigación, porque remite a ciertas concepciones paradigmáticas sobre la naturaleza de la realidad social y de los individuos en sociedad y por ende a teorías sociales que ponen énfasis en el estudio del individuo concebido como actor de la acción o buscan develar las estructuras latentes del comportamiento social”. (Tarrés, 2001: 15-16)

En resumen, se utilizarán las técnicas de la observación participante en los procesos educativos que desarrollen los maestros de grupo del medio indígena; el diario de campo para registrar dichas observaciones y comentarios (del investigador) que vayan surgiendo y las mencionadas entrevistas a formadores de docentes, maestros de grupo e informantes claves que estén involucrados de alguna forma, ya sea a autoridades educativas como civiles o habitantes de las comunidades.

Procedimentalmente la investigación se plantea en dos fases instrumentales. En cuanto a la primera parte se tratarán los dos primeros objetivos. Primeramente en el objetivo número uno, se realizará el análisis de los planteamientos teóricos que se discursan sobre la EIB y el desarrollo sustentable. Enseguida se recopilará información sobre el marco conceptual que enmarca la política educativa que fundamenta la EIB, identificando sus relaciones acerca del desarrollo sustentable percibido a través de los cuidados acerca de la preservación del medio y el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones indígenas.

El segundo objetivo dará lugar a la revisión, también documental, de las distintas denominaciones que adquirió la forma de atención educativa al medio indígena, las diferentes políticas que se implementaron en la búsqueda de subsanar una deuda

moral y ética, en sus intentos de mitigar las asimetrías y desigualdades existentes entre comunidades indígenas y la población no indígena.

Por otra parte, también se prevé una revisión analítica de los planteamientos teórico-metodológicos de los planes y programas de las escuelas formadoras de docentes, esto es, los contenidos que maneja la UPN y la Escuela Normal para Educadoras, con el fin de identificar los supuestos que orientan las prácticas interculturales y que se vinculen con elementos que dan cuenta del desarrollo sustentable. También se contempla una revisión de los cursos implementados por la DGEI identificando los contenidos insertos en las actualizaciones en esta misma perspectiva metodológica.

En la segunda fase instrumental se verán los últimos tres objetivos como parte del trabajo de campo, utilizando principalmente la etnografía. En un primer momento se aplicarán cuestionarios, elaborados con la información curricular de la EIB, a los docentes, tanto a los formadores de docentes como a los que la aplican en las aulas, quienes de acuerdo al número se verá la conveniencia de utilizar muestras. En un segundo momento para fundamentar esta información, se buscará mayor información directa mediante la observación de las prácticas de los docentes del medio indígena y la utilización de entrevistas semiestructuradas o abiertas para lograr información a mayor profundidad con los maestros encargados de la formación y de los docentes del medio indígena, con la idea de adentrarnos a las interpretaciones elaboradas ante el plan y programas vigentes de las escuelas de formación docente y del medio indígena. Esta información a nivel de formación permitirá analizar el perfil del docente, que contribuya a explicar el por qué de la práctica de la EIB y su aplicación concreta en las comunidades seleccionadas.

El cuarto objetivo, dará lugar primero a encuestas para los alumnos y en un segundo momento a entrevistas a informantes claves para identificar el impacto de las acciones del docente en el desarrollo de las comunidades. No se descarta también observar las transformaciones a que dan lugar las prácticas de los docentes que utilizan el enfoque educativo propuesto por la SEP denominada EIB. La idea es contar con informaciones que permitan evaluar la aceptación o rechazo a que da lugar la puesta en práctica de la EIB.

El quinto objetivo, es una de las fases más importantes de la investigación porque será la parte que contenga las explicaciones, con base a los análisis de las informaciones recabadas, si el profesor contribuye o no al desarrollo sustentable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colom, Cañejas Antoni. J. (2000), *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*, Barcelona, Octaedro. INEGI,2005,
- <http://www.inegi.gob.mx/lib/predescarga.asp?pag=/inegi/contenidos/espanol/prensa/Boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2006/Mayo/comunica34.pdf&s=est&c=6877> 27-09-06.
- García Segura, Sonia, (2004) *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural*, revista Mexicana de investigación Educativa. Vol. 9, No. 20, pp. 61-81.
- <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta20/20investTem3.pdf#search='educaci%C3%B3n%20intercultural%20biling%C3%BCe'> 17-10-06
- García, F. J., Pulido, R. A. y Montes Á., (2002), La educación multicultural y el concepto de cultura, en: SEP, *Educación Intercultural*, (pp. 107-145) México: SEP
- Gimeno, Juan Carlos y Monreal, Pilar (editores) (1999). *La controversia del desarrollo: críticas desde la antropología*. Madrid: Instituto universitario de Desarrollo y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Gobierno del Estado de Yucatán, *Programa Estatal de Desarrollo del Pueblo Maya 2001-2007*.
- Goetz, J.P. y M.D. LeCompte, (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edic. Morata, S.A., Madrid.
- López Luis Enrique, (1997) *La diversidad étnica, cultural y lingüística de Latinoamérica y los recursos humanos que la educación requiere*. Revista Iberoamericana de Educación No. 13
- <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a03.htm> 26-09-06
- López Luis Enrique y Wolfgang Küper (1999) *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Revista Iberoamericana de Educación No. 20.
- <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm> 26-09-06
- Monclús, Antonio (compilador) (2001) *Educación para el desarrollo*. Madrid: Universidad Complutense.

- Muñoz Sedano, Antonio. (2002) Fundamentación teórica la educación multicultural e intercultural en: SEP, *Educación Intercultural*, (pp. 65-106), México: SEP
- Muñoz Cruz, Héctor (1999); *Visión de la educación bilingüe en regiones indígenas de México*.
- http://www.uv.mx/DEI/P_publicaciones/basesteoricas/Mu%C3%B1ozCruz.htm 28-09-06.
- Sáez Alonzo Rafael, *Tendencias actuales de la educación intercultural*. Ponencia presentada en las "Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI" celebradas en Murcia en diciembre de 2001.
- http://www.aulaintercultural.org/print.php3?id_article=37 5-10-06
- Sánchez, Evelyne, (2007) *Nacionalismo y racismo en el México decimonónico. Nuevos enfoques, nuevos resultados, Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Número 7.
- <http://nuevomundo.revues.org/document3528.html>
- Tarrés, María Luisa, coordinadora. (2001) Prólogo, en: *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*.
- Trellez, E. y Wilches, G. (1999), *Educación para un futuro sostenible en América Latina y el Caribe*. Washington: OEA, Interamer.
- Zúñiga, M. y Ansión, (2002) Interculturalidad y Educación en el Perú, en: SEP, *Educación Intercultural Bilingüe*, (pp. 89-124), México.