

CAPITULO 1

1.1. Características históricas, económicas y geográficas de Chiapas.

“El estado de Chiapas se caracteriza por una gran diversidad geográfica, económica, social y cultural, de tal forma que paisajes sumamente contrastados pueden estar separados unos de otros por unos cuantos kilómetros” (VIQUEIRA, 1995:19)

Es difícil encontrar un sólo criterio para definir las regiones de Chiapas; en diversos trabajos de investigación encontramos diferentes clasificaciones. La versión oficial actual determina nueve regiones económicas: I. Centro; II. Altos; III. Fronteriza; IV. Frailesca; V Norte; VI. Selva; VII. Sierra; VIII. Soconusco y IX Costa. (V.Anexo)

Chiapas se localiza al sureste de la república Mexicana, dos grandes sierras lo cruzan formando una gran depresión central que es atravesada por el río Grijalva y sus afluentes. La denominada zona de los Altos es la parte más elevada del macizo central, delimitada por la depresión central donde se ubican Tuxtla y Chiapa de Corzo al sur; al oeste la meseta de Ixtapa; al norte los valles cuyos ríos convergen en Huitiupán; y al este los llanos de Comitán y Margaritas. (V. Anexo)

La ciudad más importante de los Altos es San Cristóbal de las Casas, asentada en un valle alto al que los indígenas denominaban Jovel. Es una de las ciudades más antiguas del continente americano, fundada el 31 de marzo de 1528 por el capitán Diego de Mazariegos con el nombre de Villa Real de Chiapa, que ostentó hasta 1529. Otros nombres que tuvo fueron:

Villaviciosa, San Cristóbal de Los Llanos y desde 1536 Ciudad Real. En 1829 queda con el nombre de San Cristóbal y en 1848 se le agrega el apellido del ilustre Benefactor de los indios Fray Bartolomé de Las Casas.

Hasta 1892 fungió como capital del Estado de Chiapas y sede de la diócesis católica.

El factor económico ha determinado muchos de los acontecimientos sociales y políticos en Chiapas, y el traslado de la capital a Tuxtla Gutiérrez no fue la excepción.

“El fin del régimen colonial marcó el principio de una lucha prolongada y cada vez más violenta por el poder local: por un lado estaban los “conservadores” de San Cristóbal y por la otra los “liberales” de Tuxtla, Chiapa y las tierras bajas” (RUS, 1995:147). La lucha que libraron, más que política, fue por los despojos de la colonia (tierras y mano de obra) y por lo rentable que resultaba el desempeño de cargos públicos.

A falta de otras actividades económicas más rentables como la minería, la agricultura o la ganadería, el tráfico de mano de obra india en condiciones de esclavitud fue una de las fuentes de ingresos más importantes durante la colonia y siguió siéndolo durante el primer cuarto del presente siglo.

“La activación económica del Soconusco pasaba necesariamente por los Altos, pues ahí sobraban brazos de indios...los cafetaleros y madereros se aliaron a individuos influyentes de San Cristóbal, quienes se comprometían a enviarles cada año un contingente de tsotil-tseltales, a cambio de una comisión por cada trabajador reclutado y una prima adicional a la jornada de trabajo realizado por sus reclutados” (GARCIA DE LEON, 1997:189).

Algunas costumbres coloniales tales como el “enganchamiento” y la “servidumbre” aún subsisten, existían otras tales como las “atajadoras” que,

permitían aprovechar la fuerza laboral o el trabajo de los indígenas ¹. Aunque las riquezas naturales de Chiapas son muchas: agricultura, ganadería, bosques de maderas preciosas, petróleo, pesca, turismo, etc. lamentablemente no en todas sus regiones existe prosperidad.

San Cristóbal desde su fundación, mantuvo una agricultura de subsistencia (básicamente frutas y verduras) y las ganaderías con una peculiar visión hacia la cría principal (borregos), que eran considerados por las etnias “como de la familia” pues de ellos obtenían la lana para su ropa. “Las ovejas, anteriormente, servían única y exclusivamente para dar lana para la confección de la vestimenta tradicional. Morían de viejos o de enfermos, nadie los comía, los mayores las cuidaban, les hablaban, los mimaban”... (ROVIRA,1995:1) actualmente, por la cercanía de San Cristóbal; las ovejas ya son objeto de mercado. La crianza y el aprovechamiento del cerdo, animal que fue traído al igual que el borrego por los españoles, es muy tradicional en San Cristóbal, derivándose de ella una industria de la transformación en la rama de los alimentos: chorizos y butifarras de la herencia española, y jamones, mortadelas y piernas ahumadas de influencia alemana. Además de formar parte de la tradición culinaria coleta, estos productos son muy apreciados por turistas y gourmets.

¹ NOTA: *Enganchamiento: consiste en que algunas personas contratan a los indígenas para llevarlos de asalariados a las fincas cafetaleras, o bien como albañiles, jornaleros, etc. a otras regiones a cambio de una comisión.*

Servidumbre: es aún muy común en San Cristóbal. Los hijos de los indígenas son colocados como mozos o sirvientas en casas de los “ladinos”, quienes en pago los mandan a la escuela y les proporcionan techo y comida.

Atajadoras: eran mujeres que se colocaban en las afueras de la ciudad, y esperaban a los indígenas que llegaban a vender sus productos, para arrebatárselas por la fuerza, o pagárselos por una suma miserable.

El intercambio comercial para la ciudad, fue hasta finales del siglo pasado, la actividad mejor remunerada y más común. La mayoría de los habitantes de la región tenían que ir a San Cristóbal a surtirse de lo que necesitaban: telas, sal, azúcar, hilos para bordar, velas, así como a vender sus productos: hortalizas, frutas, gallinas, etc., además todos los asuntos civiles y eclesiásticos se resolvían también allí, por ser la capital del estado y sede de la Diócesis.

Sin embargo, la misma dinámica de la economía a raíz del desarrollo del capitalismo en México, fue generando cambios en las relaciones comerciales y sociales. Actualmente los indígenas realizan el comercio de sus productos del campo agrupados en diversas asociaciones y cooperativas; algunas pertenecen al partido oficial, otras a la oposición y otras a ninguno de ellos. También hay asociaciones y cooperativas según su religión: evangélicos y católicos. La mayoría de locatarios y líderes del mercado público son indígenas o bien, en el caso del transporte público, también existen diversas uniones y la mayoría están formadas por indígenas. “Del total de locatarios internos y externos, el porcentaje de indígenas pasa del 50%, aparte de los numerosos ambulantes que venden toda clase de mercancías” (GUTIERREZ,1996:53).

Los indígenas han conquistado poco a poco no sólo espacios en el trabajo, sino también para vivir. San Cristóbal se ha rodeado de colonias donde muchos de ellos viven, incorporándose a todos los patrones culturales de los mestizos.

Aunque es innegable la explotación del trabajo y la mano de obra barata, ésta se da en las mismas condiciones que en otros lugares y “es ejercida lo mismo por mestizos que por indígenas”. (PINEDA,1993:156)

Las principales actividades económicas que se realizan actualmente en los Altos de Chiapas son:

1.- COMERCIO: la venta de productos del campo, artesanías, de consumo (ropa, zapatos, etc.) se da principalmente en la cabecera municipal.

2.- AGRICULTURA: los cultivos en la zona se diversifican: hortalizas, fruticultura y más recientemente floricultura.

3.- GANADERIA: la cría de ganado ovino y vacuno se ha ido menguando a falta de espacios para pastizales; la cría y aprovechamiento del ganado porcino, sigue siendo la actividad más popular en este rubro.

4.- INDUSTRIA: las actividades industriales se ubican en el rango artesanal y de industria de la transformación. Las únicas fábricas en los Altos son de velas y veladoras; existía una de hilados y Textiles que cerró en 1989 y otra de productos de limpieza que también cerró. Recientemente se ha dinamizado la confección de ropa típica bordada a mano, con fines de exportación y de textiles hechos a mano (colchas, manteles, etc. tipo español). Los productos que se elaboran en San Cristóbal son: muebles y objetos de madera; talabartería, alfarería; dulces y conservas; pan y embutidos. En cuanto a las artesanías, las hay de diversos materiales: madera, herrería, lámina, cerámica, pero las más apreciadas son los bordados y deshilados a mano. “Hay abundante producción artesanal realizada por los habitantes de los barrios, así como también de los nuevos residentes urbanos, provenientes en su mayoría de los procesos de expulsión... la comercialización de estas artesanías se realiza a través de distintos canales, desde la venta particular en la vía pública entrega a copiadoras y tiendas, hasta programas de Gobierno y cooperativas” (BARRIOS Y PONS,1993:82).

Nunca se desarrolló en Chiapas en general y en la región de los Altos en particular, la industria.

No puede decirse que por falta de interés o vocación empresarial de los grupos con poder económico, sino por varios factores entre los cuales pueden señalarse los siguientes:

a) La lejanía de Chiapas del centro del país, su ausencia de caminos y la peculiar composición social heredada de la colonia, originó un comercio que consistía en comprar barato en los lugares de producción de bienes de consumo para vender caro a un mercado cautivo y sin opción.

b) La producción agrícola y ganadera de los Altos era escasa por la accidentada condición del terreno y otras condiciones geográficas y climáticas. El ingreso obtenido no permitía una acumulación de capital que es, una condición previa a los procesos de industrialización.

c) El mercado de consumidores estaba constituido (de hecho lo sigue estando) por indígenas en su mayoría, y los productos que ellos demandaban no implicaban hacer una fuerte inversión industrial.

d) No existía una mano de obra calificada para el manejo de maquinarias, dadas las condiciones de analfabetismo y rezago educativo prevalecientes en Chiapas; esto implicaba un riesgo en tiempo, en los que no existían programas de capacitación y adiestramiento.

e) Las relaciones sociales entre indígenas y mestizos siempre estuvieron señaladas por el resentimiento y la desconfianza de unos hacia otros. El indígena siempre piensa que el ladino se quiere aprovechar de él explotarlo; por su parte el mestizo se queja de que el indio es flojo, no hace bien su trabajo, es inconstante y deja de trabajar cuando quiere.

Actualmente la mayoría de las empresas sancristobalenses están dedicadas a la actividad comercial, artesanal o turística. También existen plantas purificadoras de agua y una de refrescos (transnacional) cuyo auge ha tenido que ver con el consumo generalizado a nivel internacional de las aguas embotelladas y en el caso de los refrescos, con la apropiación de los indígenas de éstos como parte de sus ritos religiosos junto con el “trago”.

5.- TURISMO: la más reciente de las actividades económicas en los Altos es el turismo; es tal vez esta última la que más cambios ha generado en los patrones culturales y la estructura de servicios de la ciudad. Aunque la mayoría de los establecimientos que brindan servicios turísticos (hoteles, restaurantes, bares, etc.) son propiedad de mestizos - tanto originarios de la localidad, como de otras partes del país e incluso extranjeros - quienes ahí trabajan son en su mayoría indígenas (meseros, recamareras, etc.). Pero también los indígenas atienden directamente a los visitantes como guías de turistas, en los tours a caballo y ofreciendo comida o souvenirs en los sitios de visita. Hay lugares como Chamula o Agua Azul donde cobran una cuota por dejar entrar a los turistas.

El turismo que visita San Cristóbal es el considerado por los especialistas del sector como “cultural”, es decir, no buscan la recreación de las playas o los centros de negocios, sino la historia y cultura del lugar que visitan. Anteriormente procedía en su mayoría del extranjero - especialmente europeos -, pero ahora es más la afluencia de turismo nacional. Luego de una baja sensible por los acontecimientos de enero de 1994, la actividad turística en San Cristóbal tuvo un repunte el primer semestre del 96, siendo la segunda ciudad más visitada del Estado después de Palenque. Desde 1997, la afluencia es buena, aunque situaciones como los bloqueos de carreteras y demás hechos violentos inciden casi automáticamente en la cancelación de reservaciones.

La actividad turística en los Altos está camino a consolidarse con la construcción del aeropuerto. Sin embargo, el frágil equilibrio de las relaciones sociales hace que dependa mucho de la paz y tranquilidad. El proyecto “Mundo Maya”, en el cual están incluidos los estados de Tabasco, Yucatán, Quintana Roo, Campeche y Chiapas es el más importante a nivel turístico en este sexenio, y se considera (según el Gobierno), que este proyecto, impulsará el desarrollo regional de Los Altos.

1.2. Revisión histórica de las relaciones sociales en los Altos de Chiapas.

Las relaciones sociales que se dan entre los diversos grupos residentes en los Altos de Chiapas pueden analizarse mejor si partimos de una revisión histórica de la región.

Antes de la llegada del fundador de la ciudad, Capitán Diego de Mazariegos en 1528, ya se habían realizado varias incursiones de españolas en la región. Las expediciones habían partido desde Coatzacoalcos (entonces Bahía del Espíritu Santo) y Guatemala; “la resistencia que ofrecieron los naturales dificultó el asentamiento de una ciudad en Jovel, sin embargo muchos indígenas fueron capturados y llevados al puerto de Coatzacoalcos para ser vendidos como esclavos” (LENKENS DORF, 1995:75).

“Mazariegos llegó procedente de Oaxaca y decidió establecer la Villa Real de Chiapa” (IBID:80), reorganizando la distribución de las encomiendas y asignándoselas a sus allegados. Los indios rehusaban servir a los nuevos amos y huían a esconderse en las montañas. Los españoles iban a buscarlos para obligarles a trabajar para ellos. En sus orígenes, la relación indígena-ladino estuvo marcada por la opresión y la injusticia; la iglesia católica, que

llegó junto con los conquistadores para evangelizar, fue cómplice tanto de los atropellos como del usufructo de las encomiendas.

En 1545 llega a San Cristóbal (entonces Ciudad Real), su primer obispo: Fray Bartolomé de Las Casas, asignado a esta remota provincia en lo que en cierta forma era un castigo para alejarlo de la Corte de España por su espíritu crítico, especialmente hacia los privilegios de los que gozaban los clérigos.

El se encargó de convertir aquella diócesis, confirmada en la región más alejada del Virreinato de la Nueva España, en la tribuna desde la cual defendió a los indios de los abusos de los encomenderos españoles. Logró convencer al rey de España que los naturales no era seres “irracionales”, sino seres humanos y con “alma” en términos de la fe católica, por lo tanto, educables.

Los intereses que afectó el discurso del polémico obispo incluyeron a sus propios hermanos: los padres mercedarios, quienes lo rechazaron por su defensa de los naturales (Fray Bartolomé era dominico).

Pese al logro de Fray Bartolomé ante la Corona española para que los indios tuvieran un trato más humano de los encomenderos, las condiciones de abuso e injusticia prevalecieron incluso hasta después de la guerra de Independencia.

“A juzgar por la historia de los Altos de Chiapas, los indígenas se resignaron pronto a su posición dentro de la estructura económica y social” (Op. Cit.:139).

Durante el período de la colonia se dieron varias rebeliones en Chiapas, siendo la más importante por sus orígenes y alcances la de 1712. El efecto

psicológico que dejó este movimiento para indígenas y ladinos fue significativo para sus posteriores confrontaciones. Varios factores se conjugaron en esta rebelión: la pesada carga tributaria tanto civil como religiosa que los indios tenían, la pobre labor evangelizadora de la iglesia católica, la rigidez del orden social y jurídico en un sistema de castas, la creencia de los indios en hombres y mujeres dioses (para ellos existió la Virgen de Cancuc que prometió liberarlos de su opresión), la explosión demográfica indígena, etc.

“En 1712 la Virgen se apareció a la mujer indígena de Cancuc y le anunció que le iba a ayudar a los indígenas en sus problemas” (IBID P. 141).

Los indígenas le construyeron una capilla y solicitaron a las demás comunidades que llevaran sus tributos, declarando que dicha capilla no dependía del poder de la Iglesia. Los tzeltales se sublevaron contra los españoles sintiendo su fuerza espiritual más que la militar.

Durante esta rebelión los indios lograron adueñarse de una buena parte del territorio de los Altos, un tanto porque les ayudó la época de lluvias, condición que favoreció sus ataques. Pero sus sueños de libertad se vieron frustrados por una violenta represión a la que siguió una terrible hambruna en la región.

Un nuevo enfrentamiento ocurrió en el siguiente siglo, cuando México se debatía en la guerra de Reforma. La lucha entre conservadores y liberales se desarrolló en Chiapas hasta el triunfo de los últimos en 1864.

La denominada “Guerra de Castas” se desarrolló entre 1867 y 1869 y las versiones de las misma pueden apreciarse en dos sentidos: la de los cronistas

locales (Pineda, Montesinos, Moscoso) y el análisis de Jan Rus (1994), basándose en Molina (1934) y otras fuentes documentales.

Los antecedentes de este conflicto podemos encontrarlos en la disputa entre los ladinos de los Altos cuya elite estaba formada por el clero, los terratenientes y los burócratas tanto civiles como religiosos y los habitantes de las tierras bajas que habían crecido en su actividad agrícola por lo que necesitaban expandirse.

Los coletos controlaban a los indígenas, sus tierras, su mano de obra, así como los impuestos. No les convenía ningún tipo de cambio en la estructura heredada de la colonia. Los habitantes de las tierras bajas (tanto Tuxtla como Comitán) optaron por un gobierno liberal y federalista. En 1855 cuando los liberales acceden al poder en México, en Chiapas se libraban batallas políticas de ambos bandos (liberales y conservadores). El gobierno liberal del estado se retiró de San Cristóbal designando a Chiapa como capital de 1856 a 1861. En 1862 los alteños “juran lealtad a la intervención y al Nuevo Imperio Mexicano” (TRENS, citado por RUS, 1955: P. 155)

En represalia, el gobierno liberal de Pantaleón Domínguez suspendió el gasto público en la región de los Altos, relevando de los cargos civiles y religiosos de cobro de impuestos a los coletos, además mantuvo la capital en Chiapa. En medio de estas disputas los indígenas no sabían a quien obedecer; tal era el escenario previo la “Guerra de Castas”. En un lugar llamado Tzajalhemel comienzan a venerarse unas piedras parlantes, interpretadas por la sacerdotisa Agustina Gómez. Un chamula llamado Pedro Díaz Cuzcat organizó el culto formando una asamblea con representantes de todos los parajes. Los problemas con los ladinos comenzaron cuando los indios se negaron a pagar tributos religiosos y no entregar las limosnas de Tzajalhemel. La autoridad civil de San Cristóbal confiscó los “santos” y

encarceló a Díaz Cuzcat y a Gómez, pero el Gobierno del Estado los liberó. Los conservadores alteños intentaron persuadir a los indios a través de los sacerdotes, y aunque la actividad religiosa en el lugar disminuyó un poco, la crisis económica derivada de la baja en el comercio y el no pago de tributos a la Iglesia fue grave en San Cristóbal.

Un maestro del D.F., Ignacio Fernández Galindo se alió con los indios para asesorarlos (supuestamente los entrenó militarmente, según Burguete fue el primer “Marcos”). Con el asesinato de un sacerdote y sus acompañantes en el camino a Chamula se inició la “Guerra de Castas”. Los indios atacaron varias fincas matando a algunos ladinos; la población coleta aterrada ante la tan largamente temida sublevación se preparó a pelear. El Gobierno estatal intervino hasta un mes después del conflicto, cuando ya habían ocurrido varios asesinatos. La ayuda de Domínguez no fue tan espontánea; había perdido las elecciones y tomó el conflicto como pretexto para continuar en el poder y llenar las vacías arcas del erario con un impuesto de guerra.

Luego de rescatar San Cristóbal, Domínguez se dedicó a arrasar a los indios, “pese a que éstos hincados pedían perdón” (MONTESINOS, citado por RUS, Op cit: 169).

La persecución de los indios continuó hasta 1870, cuando se dio por concluida la “Guerra de Castas”.

Las versiones que de ella se conocen, hablan de la crucifixión de un muchacho indígena, y exaltan el salvajismo de los indios, lo cual es reseñado por varios autores, especialmente los locales, obviamente, esto impactó a los antropólogos extranjeros.

Según Rus (1995), estas historias tenían la finalidad de hacer sentir la necesidad de la permanencia de la capital estatal en San Cristóbal, pero a fuerza de repetirse por tradición oral, siguen vigentes hasta el día de hoy, lo mismo que el miedo de la población coleta a ser “arrasada” por los indios. El saldo de la “Guerra de castas” fue que el control de los indios terminó en manos de las gentes de las tierras bajas mediante administradores y guarniciones militares, usando el argumento de la peligrosidad de los indios que había sido esgrimido para promover la permanencia de la capital en San Cristóbal.

En 1892, el gobierno de Emilio Rabasa ordena el traslado de los poderes a Tuxtla, y ahí quedan definitivamente al confirmarse por el Gobierno Federal.

En la primera década de este siglo, un nuevo enfrentamiento entre indios y ladinos se gesta en Chiapas. Esta vez los ladinos de los Altos se enfrentan a los tuxtlecos por el regreso de los poderes a San Cristóbal. El obispo Francisco Orozo y Jiménez azuzó a los chamulas, quienes dirigidos por su líder Jacinto Pérez “Pajarito” marcharon contra Tuxtla. El enfrentamiento duró de julio a octubre, hasta que el apoyo federal a Tuxtla obligó a los sancristobalenses a rendirse y firmar la paz. De este episodio se desprende la anécdota en la cual el Dr. Belisario Domínguez, originario de Comitán retó a duelo a Vicente Espinosa Torres en un mensaje donde señalaba que si él moría (Domínguez), los poderes quedarían en Tuxtla, y si Espinosa era quien fallecía, se trasladaban a San Cristóbal; nunca hubo respuesta. (MUSEO BELISARIO DOMINGUEZ, Comitán, Chiapas).

“La rebelión sancristobalense de 1911 fue un anacronismo: un intento por revertir en Chiapas las consecuencias políticas de la Reforma” (BENJAMIN, 1994: 187).

Como podemos observar, mientras en el resto del país se iniciaba el movimiento revolucionario que pretendía el reacomodo de las estructuras sociales, en Chiapas contemplamos una realidad completamente diferente: una sociedad de castas, cacicazgos económicos y políticos, sobreexplotación de la mano de obra y los recursos naturales, una marcada concentración de la riqueza y una enorme lejanía del centro de las decisiones políticas del país.

Sin embargo muchas de estas condiciones no eran privativas de Chiapas, de hecho fueron las que detonaron el movimiento de 1910. La diferencia estriba en que los cambios propuestos en el norte y el centro incluían las estructuras económicas (de un régimen semi-feudal al precapitalista), sociales (de mayor equidad en la distribución del ingreso) y políticas (democracia), en tanto que en Chiapas se mantenían las estructuras caciquiles heredadas de la Colonia. Por ello muchos políticos afirman que “en Chiapas no llegó la Revolución” (SALINAS DE GORTARI, Discurso pronunciado en San Cristóbal en su gira de campaña a la Presidencia, noviembre de 1987).

Entre 1914 y 1920 se registran en Chiapas conflictos entre un “ejercito federal ocupante y banda de terratenientes locales contrarrevolucionarios que les disputaban el control” (Op. Cit.:251).

La época de Carranza en los Altos es recordada por el saqueo y robo cometido por el ejercito federal, según Burguete. Para los indios, puede hablarse de revolución hasta el sexenio cardenista, cuando el reparto agrario y la aparición de los sindicatos los beneficiaron. Sin embargo, con ello se crearon nuevas estructuras de dominación: nació el corporativismo del partido oficial que creó las “comunidades revolucionarias institucionales” (IBID:252). A grandes rasgos podemos decir que en esta etapa se organizaron al cobijo del partido oficial sindicatos de indígenas que serían

“enganchados” para trabajar en otras zonas. También recibirían los beneficios del reparto agrario y empezarían a obtener representatividad política. No obstante, la resistencia a estos cambios por parte de los terratenientes y gobiernos locales propició que con legislaciones estatales (certificados de inafectabilidad, impuestos al alcohol, etc.) se conservaran los privilegios.

De este período surge una clase especial: los escribanos, gente joven de la comunidad, que tenían la confianza de las autoridades tradicionales y por ser bilingües fueron los primeros promotores culturales. “La selección de los candidatos se hizo entre los escribanos que se encontraban familiarizados con el mundo ladino” (Op. Cit.:83).

Poco a poco dichos promotores y luego maestros bilingües fueron adquiriendo un gran poderío económico y político.

“Los líderes de la comunidad que estuvieron en 1940 y que fueron aprovechados por el INI como promotores, pronto comenzaron a constituir piezas importantes en el desarrollo de la comunidad” (IBID;290) “Para 1962-1964, dos maestros bilingües llegaron a ser Presidentes Municipales de Chamula y Chenalhó (IDEM).”

Pineda, en un trabajo posterior (1995), analiza la incorporación de éstos a la burocracia y otras esferas de la política.

“Para la década 1980-1990 y como consecuencia del proceso de desarrollo iniciado alrededor de los años 50’s en los Altos, la estructura del poder que tradicionalmente había controlado una elite mestiza comenzó a ser compartida con un sector privilegiado en las sociedades indígenas. Este sector está conformado por grupos de comerciantes locales y regionales,

transportistas, maestros bilingües y empleados administrativos de Programas de Desarrollo” (PINEDA, 1995:297).

Las relaciones sociales han evolucionado en San Cristóbal desde el período de la conquista hasta la actualidad, primero lentamente y luego de forma vertiginosa en las últimas décadas.

En 1994 ocurre la más reciente de las sublevaciones indígenas. El autodenominado “Ejército Zapatista de Liberación Nacional” toma las poblaciones de San Cristóbal, Ocosingo, Altamirano y Las Margaritas el primer día del año, ante la sorpresa no sólo del país sino del mundo entero. Paradójicamente el mismo día que México ingresaba al “primer mundo” con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con E.U.A. y Canadá, el pasado indígena se manifestaba en Chiapas. En medio de las reacciones encontradas de la opinión pública nacional, lo que vivimos esos días en San Cristóbal refleja claramente el estado de las relaciones sociales.

El viejo temor de los ladinos a los indios apareció nuevamente, adoptando dimensiones paranoicas. Mucha gente salió de la ciudad y otros decidieron vender sus propiedades y negocios. Circulaban todo tipo de rumores: que los indios ya habían escogido las casas que iban a tomar, que el obispo les había dado las armas, que el ejército iba a exterminar a los “indios alzados”. Las posturas se polarizaron, y todo aquél que se sintiera “coleto” tenía que compartirlas; surgen los “Auténticos coletos”, defensores de su ciudad, la cual crece y se levanta y le dice al mundo la verdad de su destino y la razón de su existencia” (BURGUETE;1997:14).

Los auténticos coletos señalan a un culpable: el obispo Ruiz, también son culpables los fuereños y extranjeros que vinieron a “alzar a los indios”. Este sector de la sociedad que tradicionalmente no se manifestaba en espacios

abiertos, de pronto hace marchas y manifestaciones por la paz y la restitución del estado de derecho.

Al grupo de los Auténticos Coletos pertenecen no sólo a los nacidos en San Cristóbal, sino fuereños e incluso extranjeros identificados con la causa. Todos los sectores sociales estaban representados: vendedores del mercado, amas de casa, taxistas, políticos, maestros, etc.

Los medios de comunicación los ubicaron como “racistas”, como los malos de la historia. Ellos tenían sus motivos: las fincas invadidas, el desplome de las actividades comerciales, la falta de garantías a la integridad física...la profecía parecía cumplirse: San Cristóbal ya no era suyo, era de los indígenas, ahora ellos mandaban.

La popularidad que obtuvo el movimiento zapatista fue capitalizada por un hombre: “Marcos”, a quien meses después el Gobierno identificara como Rafael Guillén Vicente, un exmaestro universitario.

La descalificación que se hizo de la raíz indígena del movimiento zapatista, fue un intento de minimizar el fracaso de las políticas sociales, especialmente la indigenista del Gobierno Federal. Los argumentos de siempre se usaron para el descargo de una responsabilidad que no fue asumida: la presencia de extranjeros, intereses ocultos, etc. “Algunos profesionales de la violencia nacionales y un grupo extranjero, ajenos a los esfuerzos de la sociedad mexicana asestaron un doloroso golpe a una zona de Chiapa y al corazón de todos los mexicanos” (discurso de Carlos Salinas de Gortari el primero de enero de 1994, citado en PROCESO;1999:16)

Muchos periodistas e intelectuales también corroboraron la tesis inicial del Gobierno: “No se trata de indígenas ni de pobres... Los que van a perder más con este episodio son los pobres de Chiapas. Manipulados o empleados como

pretexto muchos de ellos van a ser víctimas de las consecuencias militares de la insurrección del primero de enero... ¿quiénes han llevado a los indígenas alzados a esta situación” (Trejo Delabre, citado por MEDINA;1996:10)

Como un balance de esta reseña histórica de las relaciones sociales podríamos decir que se han cumplido puntualmente ciclos en los cambios operados en Chiapas. Los actores son los mismos en las distintas épocas: los ladinos, los indígenas, el clero, los fuereños y los extranjeros. Siempre existe de por medio el interés económico y el afán del control político. No es novedad que en Chiapas se nombre un gobernador desde el centro del país. Pero hemos de decir que Chiapas representa, como un botón de muestra, la realidad social de México, con sus diferencias, con el rezago de los indígenas, con la prosperidad de algunas regiones, con el anhelo de la democracia, con enormes riquezas naturales y una mayoría en la extrema pobreza.

Los beneficiados de esta última rebelión indígena fueron, como en las anteriores, los no indígenas:

- algunos dueños de ranchos invadidos, a quienes el Gobierno indemnizó por cantidades a veces superiores a su valor real (especialmente en el período de López Moreno).
- los políticos, especialmente del partido oficial, que mantuvo su hegemonía en Los Altos, incorporando a muchos indígenas entre funcionarios, burócratas y dirigentes políticos.

- la gente de los partidos de oposición y las organizaciones adheridas a ellos, que consiguieron mayores espacios (concesiones de taxis, por ejemplo) y representatividad política (regidores).
- los empresarios dedicados al turismo y al comercio, especialmente los dueños de hoteles y restaurantes, favorecidos por la fama de San Cristóbal luego del conflicto.
- los gobiernos estatales, que han recibido de la federación mayores apoyos y la realización de obra pública.
- la Diócesis de San Cristóbal, que consolidó su posición ante el Gobierno Federal a través de la CONAI, que proyectó al obispo Samuel Ruiz a la candidatura al Premio Nobel de la Paz, a un Doctorado Honoris Causa y al apoyo internacional de las ONG's.
- los medios de comunicación, tanto electrónicos como prensa escrita, que destinaron grandes espacios para difundir información sobre el conflicto, desplazaron reporteros y equipo de telecomunicaciones.
- los escritores y editores, que vendieron obras al por mayor: desde análisis políticos hasta historias apócrifas (como la de Luis Pazos). Mucha tinta y papel que benefició a la industria editorial.
- por último, por ser los menos, los investigadores sociales, que han ido reconstruyendo la memoria histórica de este lugar del mundo.

De esta lista, desafortunadamente, están ausentes los de siempre: “los sin voz”, que siguen aún en sus comunidades carentes de todo, hasta de fe en aquellos que prometieron redimirlos, ya se trate de políticos, curas o guerrilleros.

1.3. San Cristóbal de las Casas: características de un contexto intercultural.

La sociedad no es un todo consensado, está cruzada por oposiciones de clase étnicas y de género, con intereses muchas veces contrapuestos” (JULIANO,1993:9). Aunque en todas las sociedades se presentan diferencias entre los grupos que las conforman, éstas se acentúan más cuando los individuos que pertenecen a dichos grupos proceden de diferentes contextos. Juliano, define identidad como “el sentido de pertenencia que se apoya en algunas prácticas culturales comunes, como por ejemplo un código lingüístico” (IDEM).

Apoyándonos en dicho concepto,. podemos señalar que cada grupo aceptará como válidos y legítimos los patrones de su cultural así como los procesos de socialización que correspondieron a su formación específica.

Un investigador elabora un interesante trabajo sobre la construcción de la identidad a partir de elementos culturales definiendo a los actores de la interculturalidad sancristobalense. “La identidad coleta es el resultado de la construcción de un proceso histórico social... fue cambiando de acuerdo a las luchas, los desafíos y las interacciones con las clasificaciones contrarias” (SULCA,1997:130). Señala cómo la antigua Ciudad Real fue poblada por españoles que trasladaron su identidad junto con sus rebaños, cerdos, enseres, etc. y delimitaron su espacio con respecto a los indígenas. “Quedaba comprendida la población dentro de un rectángulo con límite en los cerros de San Cristóbal por el sureste, el Cerrillo al norte y el de Guadalupe al oriente. Limitaba su trazo al este y un poco al norte el río Amarillo y por el sur el río Fogótico “ (ARTIGAS, 1991:17). De la misma manera señala que San Cristóbal desde su fundación, fue trazada

aprovechando las fronteras naturales (ríos y cerros) para mantenerse alejada de los indios, quienes en ese tiempo no vivían en la ciudad (al menos en casas propias). Entre estos dos grupos, están los “fuereños” (mexicanos no nacidos en San Cristóbal) y los extranjeros, complementando este complejo de identidades.

Como parte que somos de esta interculturalidad, nosotros apreciamos cuatro diferentes grupos, con diversos matices, interactuando en el espacio de la ciudad coleta, que serían:

a) **LOS COLETOS**.- Son los nacidos en San Cristóbal por varias generaciones. Su identidad está basada en la observancia de ciertas costumbres y tradiciones; como los elementos más reconocidos de dicha identidad está la manera de vestir, de hablar, la comida, la religiosidad, las fiestas civiles y religiosas, además de un latente orgullo de su procedencia española. Según Sulca, los coletos-coletos (como les denomina) pueden ser pobres o ricos, pero siempre son conscientes de sus rasgos de identidad. Les molesta que se les clasifique o critique, y sostienen que son gente buena, noble y trabajadora, pese a los infundios que se han esgrimido contra ellos. “San Cristóbal de Las Casas es ciudad hospitalaria, aquí han hecho su hogar gentes de toda la República o de otras naciones. Los sancristobalenses se conforman con que tales prójimos se hagan ciudadanos conscientes y que contribuyan al desarrollo y bienestar el pueblo. Igual fórmula desean aplicar con los indígenas” (GUTIERREZ,1996:71-72). La denominación “coletos (a)”, no es sólo un gentilicio; a algunos les molesta y a otros les enorgullece, depende la connotación que lleve. Hay varias versiones respecto al origen del adjetivo “coletos (a)”, algunas se refieren a cuestiones físicas (la coleta del cabello usada por los españoles); al vestir (coleta de la capa o levita del traje, pues la gente de aquí vestía muy formalmente); de la actitud introspectiva (hablar para su coleta) y hasta geográficas (la coleta

por estar al final del país). El cronista adjunto de la ciudad, Profr. Manuel Burguete Estrada, señala que el adjetivo “coletos” como sinónimo de maldad, hipocresía, abuso, etc. se debe a la mala voluntad de escritores “fuereños”, especialmente Rosario Castellanos. Por su parte, J. Antonio Gutiérrez en su libro “Infundios contra San Cristóbal”, señala que los antropólogos y otros investigadores sociales que han venido a San Cristóbal se creen Fray Bartolomé de Las Casas y los describen como “malos y perversos” tan sólo por ser ladinos, en tanto que a los indios los consideran “pobres y explotados” cuando en la realidad no ocurre así.

Nuestra percepción en cuanto a este asunto, es que ciertamente hay una carga ideológica en todas las definiciones de “buenos” y “malos”. Ningún grupo humano puede erigirse como depositario de valores positivos sin tener una contraparte de actitudes negativas. No es el caso establecer que el valor ético de bondad equivale a una perfección que no existe en el ser humano. En palabras más simples, ni todos los indios son buenos por el hecho de ser indios, ni todos los ladinos malos por el hecho de serlo, ambos son sujetos históricos, concretos, que se desempeñan en una realidad, y ese desempeño es justamente el que queremos describir.

b) LOS INDIGENAS.- Son los descendientes de los grupos étnicos que inicialmente poblaban Jovel. En los Altos la mayoría pertenecen a las etnias Tzeltal y Tzotzil, sin embargo los españoles trajeron también indios de otras regiones de México, tales como zapotecas, mexicas y tlaxcaltecas; justamente estos últimos dieron nombre a los barrios de Mexicanos y Tlaxcala, los más antiguos de la ciudad. Los tzotsiles y tzeltales constituyen el 33% de la población de los Altos (CHIAPAS, XI Censo de Población y Vivienda, 1990); los que viven en la ciudad ya no utilizan su ropa típica, y prácticamente tampoco su lengua materna.

Normalmente no asumen su identidad por considerarla “estigma” y en cuanto tienen una profesión o mejor posición económica se consideran mestizos, y se opera en ellos una transición cultural digna de llamar la atención. Muchas de las colonias nuevas ubicadas en la periferia de San Cristóbal están formadas por este grupo; algunos de ellos son locatarios del mercado, taxistas, maestros y abogados. A veces los indígenas, al asumir la identidad ajena, la del mestizo o ladino, exageran los rasgos como para darse más seguridad.

El análisis hecho por Pineda (Op.Cit.), sobre la acción de los maestros bilingües en los Altos señala cómo aprovecharon la circunstancia de su posición privilegiada como promotores bilingües para llegar a importantes puestos políticos y escalar la estructura del poder. En 1986 la fórmula del partido oficial para la diputación federal por la región Altos estaba integrada por: Propietario/un mestizo; Suplente/una indígena. En las dos recientes elecciones federales, dicha fórmula fue a la inversa y en ambos casos los diputados indígenas fueron maestros bilingües.

En cuanto a los indígenas que no viven en San Cristóbal pero vienen a vender sus productos o a trabajar aquí, buscan, en el caso de los primeros, asociarse en cooperativas o uniones de comerciantes para no ser explotados, y en el caso de los segundos, se ubican con gente ya conocida por su familia o con patrones fuereños que tienen fama de pagar mejor.

e) LOS FUEREÑOS.- (Somos) todos aquellos venidos de otros lugares de México e inclusive de Chiapas, a radicar a San Cristóbal. Su llegada obedece casi siempre a cuestiones de trabajo o por matrimonio con un (a) coletto (a). En su mayoría son profesionistas, ya sea médicos o investigadores en diversas ciencias. En este grupo cobra especial importancia el señalamiento que hacíamos al principio de este apartado

sobre los procesos de socialización. Los aprendizajes iniciales de una cultura pasan a formar parte de la personalidad de un individuo, en el caso de los fuereños, confrontan su identidad con la del grupo dominante: los coletos, y de ahí se deriva un autocuestionamiento. Por ejemplo, la costumbre norteña de ser “francos y abiertos” contrasta con la discreción y el recato propios de la gente de San Cristóbal.

Muchos fuereños adoptan de tal manera la identidad coleta que “suelen ser más fanáticos y discriminadores, precisamente porque requieren compensar su inseguridad” (Op. Cit.134). Para ser aceptados, los fuereños se congracian con las ideas y costumbres de la burguesía coleta en un aprendizaje que también van inculcando a sus hijos, a quienes envían al mejor colegio privado. En el caso de quienes asumen actitudes de crítica social, son indeseables (“zapatistas” les dicen indiscriminadamente). Se les tolera más no se les incorpora, marginándolos de la vida social: clubes sociales, reuniones, desayunos, etc.; por lo que estas personas terminan asociándose con otros afines a ellos, casi siempre extranjeros.

En este grupo encontramos mucha de la actividad intelectual de San Cristóbal, que no siempre es del agrado de los consagrados como intelectuales locales (poetas, escritores, cronistas) que tienen laureados exponentes.

Por su preparación profesional y/o nivel de ingresos, los fuereños viven en colonias residenciales - el centro es espacio clásico de la burguesía local -, visten ropa moderna o bien la típica hecha a mano por los indígenas; compran en el supermercado y pusieron de moda el consumo de comida rápida, así como los bares y discoteques.

Recientemente se pudo ubicar en este grupo a los militares y sus familias. Luego de recibir una actitud hostil a su llegada en 1990 cuando se construyó la Unidad Militar Rancho Nuevo, los militares fueron aclamados por los Auténticos coletos a raíz del conflicto de 1994, pidiendo su permanencia en la ciudad para preservar el “estado de derecho”.

Las esposas de los militares de alto grado son invitadas a casi todas las actividades sociales de las damas coletas. Sin embargo, las familias de los militares de menor rango se mueven en su propio entorno, en la unidad habitacional que se encuentra a 10 Km. de San Cristóbal.

d) LOS EXTRANJEROS.- Desde principios de este siglo se registraron trabajos de investigación en Chiapas desarrollados por extranjeros. Entre los extranjeros más destacados por su labor de rescate cultural y ecológico están Franz y Gertrude Bloom, que incluso legaron a la ciudad su casa y el museo NA-BOLOM, que guardan tesoros arqueológicos y documentos de gran valor histórico. Citamos también a Nancy Modiano, Doctora en Educación, el arqueólogo Thomas Lee (Premio Chiapas) entre otros muchos.

Algunos extranjeros no tan famosos han decidido quedarse en San Cristóbal porque les gusta la ciudad. Los que cuentan con recursos suficientes compran casa en el barrio del Cerrillo o la Quinta. Los más pobres, conocidos como “gabachos” o “hippies”, viven en casas de huéspedes y venden collares y cuarzos en el atrio de Santo Domingo, junto al mercado de artesanías de los indígenas.

Los intelectuales se conocen bien entre ellos; frecuentan los mismos sitios: cafés, conferencias, presentaciones de libros, ciclos de cine, etc. Generalmente son catedráticos en instituciones de educación superior. Otros extranjeros son los pertenecientes al clero católico: sacerdotes, religiosas y

seglares catequistas. Después del conflicto armado del 94 muchos de ellos fueron expulsados del país por el Gobierno mexicano, acusados de dedicarse a actividades que no tenían que ver con su ministerio.

Las interrelaciones que se dan entre estos cuatro grupos ocurren en diversos espacios, muchas veces generan conflictos.

Nos interesa resaltar que los trabajos de investigación que se han desarrollado en Chiapas y específicamente en los Altos presentan una visión que en cierta forma refleja el grupo al cual pertenece el autor. “Para quienes - con los más variados propósitos y desde las más dispares perspectivas- describen, analizan o simplemente se representan en la región de los Altos en Chiapas, los estereotipos étnicos impregnan con tal fuerza la imaginación que a menudo no sólo acaban por volver las relaciones sociales irreconciliables sino que terminan por afectarlas” (PITARCH, 1995:247). Los trabajos de los investigadores extranjeros (al menos los que revisamos), especialmente los norteamericanos y los europeos, presentan a los indígenas como mayas, aunque curiosamente ellos mismos (los indígenas) no se asumen como tales. Según observamos en los trabajos de propuesta pedagógica de nuestros alumnos de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, en la Universidad Pedagógica Nacional, los maestros bilingües enseñan la historia de los mayas como un pueblo antiguo, ajeno a ellos, no como sus antepasados.

Es interesante observar comentarios como los del Dr. Jaume Botey, director de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona en la presentación que hace de Samuel Ruiz en la ceremonia en la cual este último fue investido con el Doctorado Honoris Causa: “cuando en 1959 llega a San Cristóbal, encuentra lo que todavía es obvio para todo visitante: una sociedad con una profunda división social que coincide además con una

división étnica. En las montañas vive, en medio de una pobreza extrema, la población maya... La población urbana, ladinos o auténticos coletos son los descendientes de los españoles de la época de la colonia” (U.A.B.1997:10).

Esta situación es capitalizada por algunos investigadores para lograr apoyos de organismos extranjeros que subsidian proyectos que tienen que ver con los mayas. En cuanto a los investigadores nacionales, y extranjeros latinos, nuestra ubicación como “fuereños” pesa también en la forma de expresar nuestros trabajos. La verdad es que los investigadores sociales no son bien vistos por la sociedad coleta (más bien por la elite conformada por comerciantes, políticos, etc.)

Las acciones en favor de los indígenas de organismos oficiales como el Instituto Nacional Indigenista, así como instituciones religiosas (católicas y protestantes) han influido en la manera de relacionarse entre indígenas y ladinos. Un estudio que no reconozca la evolución de ambos grupos y los ubique en las mismas condiciones de hace 50 años falsearía la realidad.

Los trabajos del INI en los Altos pueden resumirse en los siguientes puntos:

- a)** Estudio de los patrones culturales de los grupos étnicos objeto de acción.
- b)** Inducción al cambio, originado por la implementación de la escuela y sus proyecciones como un movimiento que partiría desde el interior de las comunidades.
- c)** Utilización de personal nativo como promotores o maestros.
- d)** Utilización de personal con ascendiente en la comunidad como medio para la castellanización.
- e)** Enseñanza en lengua materna.
- f)** Participación de la comunidad en las labores de la escuela.

h) Hacer de la escuela y del promotor el eje sobre el cual gira el desarrollo de la comunidad". (Op. Cit.:79)

Los logros en infraestructura (construcción de escuelas), desarrollo comunitario, alfabetización, promotores bilingües, campañas de salud, etc., están ahí. No obstante, a raíz de su reciente desaparición como tal, el Instituto Nacional Indigenista ha sido descalificado en sus acciones en los Altos acusado de justificar presupuestos.

Una de las relaciones más conflictivas que existen entre los grupos sociales de San Cristóbal es la que han protagonizado la Diócesis de San Cristóbal y los Auténticos coletos. En 1959 llega a San Cristóbal de las Casas, Samuel Ruiz, originario del estado de Guanajuato y recién nombrado obispo. "Sus primeras actuaciones como obispo responden a la formación conservadora que había recibido... su transformación es resultado de un largo contacto con la humilde pobreza del indio" (U.A.B.1997:9).

En la reunión del CELAM (Conferencia Episcopal Latinoamericana) celebrada en Colombia en 1968, se redacta el "Documento Medellín", donde se establecen las premisas de la Teología de la Liberación. Se plantea una visión del evangelio y las manifestaciones de religiosidad desde el punto de vista de los países en desarrollo, señalando que requieren ayuda de los países ricos, la necesidad de la promoción de los indígenas y la "opción por los pobres".

En este evento destaca la participación del obispo Ruiz, es nombrado Presidente del Departamento de Misiones, al mismo tiempo era presidente de la Comisión de Indígenas de la Conferencia Episcopal Mexicana. Surgen las CEB's (comunidades eclesiales de base), no sólo en el área rural, sino también en las ciudades. Con la visita a México en 1979 del Papa Juan Pablo

II, la CELAM adopta una postura más moderada y orientada al desarrollo interior del hombre, olvidando los aspectos de la realidad social. A instancias de los grupos conservadores de la Iglesia, todos los sacerdotes vinculados con la Teología de la Liberación son marginados de este encuentro. Sin embargo, en Chiapas curas y catequistas continuaron su labor con el enfoque radical.

“Don Samuel se pone al servicio de la recuperación de la memoria de la y la tradición maya... Dado el carácter oral de esta lengua (tzeltal, chol, tzotzil, tojolabal) se hace el esfuerzo por su transformación en forma escrita: se publican gramática y vocabularios, se impulsa la traducción de la Biblia... él mismo las aprende y anima a hacer lo mismo a educadores y catequistas. Estaban asentando las bases de una nueva teología indígena” (IDEM).

Se presentan conflictos entre la Diócesis de San Cristóbal y los finqueros de las regiones de Altamirano, Ocosingo, Tila, etc. (regiones selva y norte del estado), por problemas de invasiones y desalojos. El centro de Derechos Humanos Fray Bartolomé de las Casas, auspiciado por la Diócesis, defiende a los indígenas desplazados cuando son sacados por la autoridad de los ranchos invadidos. En el conflicto armado del 94 los finqueros declaran: “sacerdotes católicos de la teología de la liberación y sus diáconos se han vinculado a estos grupos (zapatistas) y les facilitan el apoyo con el sistema de radiocomunicación de la Diócesis de San Cristóbal” (TELLO,1995:24)

La enorme ascendencia moral de Samuel Ruiz entre los indígenas, le llevó a ser propuesto presidente de la Comisión Nacional de Intermediación (CONAI) nombrada por el Gobierno Federal para servir de enlace entre la COCOPA y el EZLN. Sin embargo, para los coletos, no hay personaje que detesten más que al Obispo Ruiz, lo consideran el culpable de todos los problemas de la ciudad (hasta del incendio de la colonial iglesia del

Rosario Castellanos relata en su novela "Oficio de tinieblas" cómo San Juan decidió que se le construyera su templo en Chamula: convirtió en piedras las ovejas que pastaban en los cerros y las hizo rodar hasta la plaza. Los chamulas descienden de San Juan como los habitantes de Larráinzar de San Andrés o los de Chenalhó de San Pedro.

Precisamente en San Juan Chamula, se han registrado los casos más violentos por diferencias religiosas. Los protestantes son expulsados y les son confiscados sus bienes. Además de los motivos religiosos, también hay razones de tipo económico y político en las expulsiones.

"Aproximadamente desde 1974 se han venido suscitando en Chamula un conflicto religioso entre los llamados católicos tradicionales y los protestantes. La consecuencia del asunto fue la expulsión de cinco mil protestantes. Se aduce que los católicos los han corrido por no respetar las costumbres, es decir, los protestantes con clara influencia de su nueva religión, ya no toman "posh" ni aceptan cargos religiosos, que implican fuertes gastos". (Op. Cit.158). Esto ha ocasionado que organizaciones defensoras de los derechos humanos como el Centro Fray Bartolomé de Las Casas, presionen a las autoridades gubernamentales para solucionar el conflicto, pero las respuestas que se han dado no han logrado resolver el problema. A raíz de esto, se han creado nuevos asentamientos humanos en la periferia de San Cristóbal (Col. La hormiga) y en comunidades cercanas (Betania, Nuevo Zinacantán).

En la colonia La Hormiga se han registrado varios incidentes que le hacen ser catalogada de peligrosa, ni las autoridades pueden entrar ahí. Las comunidades como Betania a pesar de tener una organización ejemplar, están talando muchos árboles para fabricar muebles y hacer carbón para vender.

Carmen). Pero la iglesia católica no tuvo hegemonía en su accionar en las comunidades indígenas. También las iglesias protestantes (presbiterianos, testigos de Jehová, sabatistas, etc.) tuvieron una fuerte penetración en las comunidades. El aumento del protestantismo en los Altos se debe en gran parte a las actividades del Instituto Lingüístico de Verano, que desde los años 40's estuvo trabajando con fines "culturales" en las comunidades chiapanecas". "En 1960 más de la tercera parte de la población de Oxchuc se convirtió al protestantismo" (KÖHLER, 1975:130).

Estos cambios religiosos han ocasionado múltiples enfrentamientos entre indígenas de una misma comunidad, pues las distintas creencias de unos y otros adoptan tintes fundamentalistas de intolerancia entre ellos.

Es importante aclarar que cuando los medios de comunicación hablan de "conflictos religiosos en Chiapas", no se refieren a una división simplista entre católicos y protestantes. El sincretismo religioso de los indígenas de los Altos, llamado "catolicismo tradicional", es muy diferente a las manifestaciones católicas convencionales que se dan en la ciudad de San Cristóbal.

La religiosidad en Chiapas es de naturaleza festiva, no parece existir esa distancia entre Dios y el hombre; éste tiene al Cristo como un hermano cercano: "Chuzito de la buena esperanza" del 6 de agosto o el Señor de Esquipulas del 15 de enero son celebrados con novenarios en los que cada día de rezo un "nochero" obsequia la merienda, culminando con misa, a veces baile y comida el día principal. Köler (1975) hace interesantes aportes acerca de la cosmovisión indígena de los años 60's, rescatando las creencias más importantes entre los tzotsiles y tzeltales.

Rosario Castellanos relata en su novela "Oficio de tinieblas" cómo San Juan decidió que se le construyera su templo en Chamula: convirtió en piedras las ovejas que pastaban en los cerros y las hizo rodar hasta la plaza. Los chamulas descienden de San Juan como los habitantes de Larráinzar de San Andrés o los de Chenalhó de San Pedro.

Precisamente en San Juan Chamula, se han registrado los casos más violentos por diferencias religiosas. Los protestantes son expulsados y les son confiscados sus bienes. Además de los motivos religiosos, también hay razones de tipo económico y político en las expulsiones.

"Aproximadamente desde 1974 se han venido suscitando en Chamula un conflicto religioso entre los llamados católicos tradicionales y los protestantes. La consecuencia del asunto fue la expulsión de cinco mil protestantes. Se aduce que los católicos los han corrido por no respetar las costumbres, es decir, los protestantes con clara influencia de su nueva religión, ya no toman "posh" ni aceptan cargos religiosos, que implican fuertes gastos". (Op. Cit.158). Esto ha ocasionado que organizaciones defensoras de los derechos humanos como el Centro Fray Bartolomé de Las Casas, presionen a las autoridades gubernamentales para solucionar el conflicto, pero las respuestas que se han dado no han logrado resolver el problema. A raíz de esto, se han creado nuevos asentamientos humanos en la periferia de San Cristóbal (Col. La hormiga) y en comunidades cercanas (Betania, Nuevo Zinacantán).

En la colonia La Hormiga se han registrado varios incidentes que le hacen ser catalogada de peligrosa, ni las autoridades pueden entrar ahí. Las comunidades como Betania a pesar de tener una organización ejemplar, están talando muchos árboles para fabricar muebles y hacer carbón para vender.

El mercado de San Cristóbal también ha sido escenario de pugnas entre evangélicos y católicos por los espacios para vender sus productos.

La acción de los representantes de las organizaciones de Derechos Humanos, tanto del Gobierno como ONG's han equilibrado un poco las situaciones de injusticia que se daban entre indígenas y ladinos. El derecho a contar con un intérprete en los procesos legales, la revisión de expedientes, etc. son logros recientes en la legislación local.

Por todo lo que hemos descrito, podemos apreciar lo difíciles que resultan las relaciones interculturales en los Altos de Chiapas, dados los múltiples intereses de los grupos que conviven cotidianamente en este escenario. (V. Anexo 6)

La interculturalidad está presente en San Cristóbal en todas partes: en su parque, en su mercado, en su trazo urbano... Frente a nosotros se construyó la historia: un grupo de indígenas armados y encapuchados dirigidos por un blanco la que llamaban "Marcos" tomó San Cristóbal, atacó las instalaciones militares de Rancho Nuevo. Escuchamos la "Declaración de la Selva Lacandona" por la radio de Ocosingo; vivimos en "toque de queda" los primeros días de enero del 94. Un aspirante a la candidatura presidencial se convirtió en comisionado para la paz y la reconciliación, un obispo se convierte en Presidente de la Comisión Nacional de Intermediación, y en su contra se levantan los Auténticos Coletos (que lapidaron la sede de la Diócesis). Se firman los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, llega Raúl Vera, obispo coadjutor. Un perredista declara un gobierno en rebeldía y Chiapas tiene seis gobernadores en cinco años... Tal es la realidad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, escenario de este proyecto académico.

CAPITULO 2

PROYECTOS DE FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA EDUCACION DESARROLLADOS EN LOS ALTOS DE CHIAPAS

2.1. Enfoques culturales de los programas educativos en Chiapas: del monoculturalismo al pluriculturalismo.

Para poder explicar la realidad educativa de Chiapas, debemos establecer primero algunas precisiones sobre las orientaciones culturales que han influido en las políticas educativas y lingüísticas en educación indígena.

Según Hamel (1997) pueden concebirse 3 formas de relacionarse entre los actores de las diversas culturas que coexisten en una misma sociedad.

La primera es el monoculturalismo que niega todo espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística; la segunda es el multiculturalismo, que aunque reconoce la diversidad la considera como problema. La tercera es el pluriculturalismo, donde la diferencia es apreciada como elemento distintivo y enriquecedor de la sociedad.

Las políticas en cuanto a educación indígena, seguidas en México, han transitado por estas etapas. En el caso específico de Chiapas, podemos ubicar el monoculturalismo en las etapas de la conquista y la colonia, cuando se dio la imposición de una cultura (la europea) sobre la ya existente, negándole toda posibilidad de manifestarse, aún en el uso de la lengua nativa; “la preocupación por la instrucción y la castellanización del indígena surgió con la acción evangelizadora” (BOLAÑOS,1998:9)

El interés de los conquistadores era someter a los naturales y utilizaron para ello dos medidas: el físico (la violencia y el ideológico (la evangelización). Ambos métodos implicaban la anulación de la cultura aborigen; esta expresión del monoculturalismo se produjo durante la colonización de las poblaciones mesoamericanas.

“La teoría que sustenta esta orientación restringe el concepto de cultura a una sola, la alta cultura occidental, y le niega la denominación de cultura a las expresiones de las clases y etnias subalternas” (HAMEL,1997:109).

Si en Chiapas aún se conservan rasgos que definen la identidad cultural de las etnias fue por la resistencia heroica que hicieron de sus tradiciones, y por el peculiar estilo de relación que se estableció entre los indígenas y los ladinos de los Altos (los indígenas en la comunidad, los ladinos en la ciudad).

“La cultura se elabora por la mente colectiva de los pueblos, y se deduce directamente de los antecedentes históricos y del medio y las circunstancias que los rodea. Es insensato que cualquier pueblo considere su cultura superior a la de los demás y procure imponérselas por grado de fuerza” (GAMIO, 1978:36).

Durante los primeros años de vida del México independiente, la educación de los indígenas y en general las condiciones socioeconómicas en las que vivían no sufrieron grandes modificaciones. “Lograr una ciudadanía instruida fue el anhelo común a todos los grupos políticos. Sin embargo, no podemos remediar la marginación del pueblo indígena” (STAPLES;1981:103). La pugna política entre liberales y conservadores se trasladó al terreno de la educación en lo referente al control por parte del clero de las escuelas. El proyecto educativo liberal pretendía el laicismo, la instrucción elemental para todos, la incorporación del plan de estudios de la educación cívica y la educación femenina.

“Los liberales advertían también la necesidad de integrar al indígena a la vida nacional por medio de la educación, se negaban a ver al indígena como grupo aparte e intentaron arrancarlo del dominio de la iglesia (Op. Cit., p. 37).

Sin embargo, el proyecto educativo indígena de los liberales los consideraba como “problema”, como “un obstáculo en la consolidación del Estado-Nación” (CATALAN, 1997:6).

Aquí identificamos la etapa de multiculturalismo, “que reconoce la existencia de la población indígena como problema a resolver. En la mayoría de los casos, esta orientación apunta a una asimilación de los pueblos indígenas bajo el concepto de integración a la sociedad nacional” (Op. Cit. 109).

Durante la dictadura de Porfirio Díaz los indígenas como otros grupos oprimidos (campesinos, obreros) sufrieron la represión de un régimen autoritario e intolerante. Los intereses económicos del grupo en el poder

propiciaron cruentas agresiones a los indígenas para despojarlos de sus tierras.

A principios de este siglo, Justo Sierra planteó el gran proyecto educativo mexicano, en el cual los indígenas sólo aparecían como parte de la gran mayoría de mexicanos analfabetas.

Es hasta 1921, en el período de Vasconcelos al frente a la SEP, cuando se perfila por primera vez un proyecto educativo dirigido a los indígenas. Se crean el Departamento de Cultura Indígena, las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales, que sentaron las bases de la que habría de llamarse Escuela Rural Mexicana.

“La orientación integracionista se expresa con mucha claridad en las políticas educativas posrevolucionarias (Op. Cit. p. 110).

Por ejemplo, el objetivo de la Casa del Estudiante Indígena en el Distrito Federal era: “anular la distancia que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencias y costumbres para sumarlos a la vida moderna e incorporarlos íntegramente a la comunidad social mexicana” (IDEM).

Esta propuesta constituye la imposición de un “proyecto asimilacionista que implica proponer como modelo válido el de un sector de la sociedad mayor (representado por la cultura dominante) y transforma a los niños de las minorías étnicas en calcas de 2ª clase de los niños del sector tomado como modelo” (Op. Cit. p.14). Ciertamente en ese afán integracionista se privilegia la castellanización sobre la alfabetización en lengua materna. Revisando a los autores de estudios indigenistas en las décadas de los cincuentas y sesentas, encontramos apreciaciones como las siguientes: “Si la

escuela es de indígenas, nos dirá la maestra que las del año preparatorio forman un grupo heterogéneo a quienes está procurando enseñar el castellano (SÁENZ; 1978:45), respecto a los contenidos curriculares y libros de texto “se pretende que se dedique un mínimo de una hora al español oral. También debe darse clase diaria de lectura, escritura y aritmética (MODIANO; 1973:176). En cuanto a los docentes y los materiales “la mayoría de los docentes del INI, comprendían apenas el material, por lo menos tal como aparecen en los libros de texto, y ellos en general tenían un conocimiento muy mediocre del español (IBID:192).

Los discursos de Moisés Sáenz (1928), Alfonso Caso (1956) y Aguirre Beltrán (1957), manejan como “el problema indígena la existencia de grupos étnicos en la sociedad mexicana, así como su preocupación por “rescatar” de su atraso a las comunidades indígenas con las Misiones Culturales primero, y con los Centros Coordinadores del INI más adelante.

Poco a poco se fue configurando la política oficial indigenista: un paternalismo que operó sucesivamente desde el sexenio de Cárdenas hasta Salinas, cuando las reformas constitucionales a los artículos 4º y 27º afectaron la condición indígena y el régimen de propiedad de la tierra²

“El proceso de aculturación en México planteó la tesis central del indigenismo: incorporar a los indígenas a la vida nacional a través de políticas muy concretas que iban a implementarse en los centros coordinadores: la castellanización, la alfabetización de los indígenas, la introducción en las comunidades de condiciones de vida moderna, especialmente en cuestión de salud, carreteras, etc. (CAMBELL, 1978:131).

² *NOTA: También en el sexenio salinista se puso en marcha una reforma educativa global con el Acuerdo para la Modernización Educativa que “ubicó a la educación dentro del marco del Proyecto neoliberal de modernización económica” (FREEDSON Y PEREZ; 1998:26)*

Durante las décadas de los 60's y 70's se intensificaron en la región de los Altos los trabajos de investigación antropológica, (Lenkensdorf, de la Fuente, etc.) en buena parte realizados por extranjeros.

Estos estudios no se sustraían del uso de "términos y expresiones evaluativas como mejoramiento social, elevación de las condiciones de vida, rasgos positivos, progreso, etc. que pertenecen al gran número de evaluaciones que reflejan muchas veces no hechos o tendencias, sino los prejuicios y creencias del antropólogo o inductor de cambios" (DE LA FUENTE, 1978:78). Ya desde entonces, algunas voces se manifestaban a favor de una política educativa que fuera más allá de la alfabetización y castellanización.

"Los programas educativos diseñados para las comunidades indígenas han pasado por diversas etapas, siendo una de las metas principales la castellanización y alfabetización. Este enfoque resultó poco práctico por no ajustarse a las necesidades y características propias de las comunidades indígenas. Posteriormente se fue implantando la educación bilingüe, reconociendo que el niño podía y debía ser alfabetizado en su propia lengua materna, pasando después a la enseñanza del español como segunda lengua. Con todo, el objetivo básico de la acción educativa sigue siendo la castellanización social de los grupos y la implantación de los mismos programas escolares del resto de la república" (STAVENHAGEN, 1978:98). También se dan propuestas para que la política de desarrollo en beneficio de los indígenas considere entre otros casos: "que puedan satisfacer sus necesidades básicas, que la riqueza que generan no se traslade a otros sectores de la sociedad, solución a sus demandas en lo agrario, lo laboral, respetar su autodeterminación política y fortalecer el desarrollo de su cultura" (IDEM.)

Este discurso no ha perdido vigencia, de hecho muchas de estas demandas las plantearon los zapatistas en 1994 (Cfr. Acuerdos sobre Derechos y Cultura Indígena de San Andrés Larráinzar.1996).

Se vislumbra el inicio de una nueva etapa: “una orientación hacia el pluralismo cultural (que) considera la convivencia de culturas diversas en el contexto nacional e internacional, no como una situación inevitable, sino como una ventaja y como un recurso (para) desarrollarse y enriquecerse mutuamente (Op. Cit. p. 111).

Como producto de las luchas reivindicatorias de las minorías étnicas se han registrado en los años recientes movimientos y procesos de democratización contra “la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas (IBID, p.112).

Es innegable que “esta política (desindigenizar a los indios para mexicanizarlos) fracasó en los lugares donde fue impuesta y convirtió en certeza lo que antes era un presunción: frente a una sociedad pluricultural tenemos un Estado incapaz de abarcarla, representarla y representar su composición real (FLORESCANO, 1998:21).

Estado y sociedad nos vimos sorprendidos ante la irrupción del movimiento zapatista el 10. de enero de 1994; el Gobierno pasó de la sorpresa al autoritarismo (“ríndanse y dialogamos”). La sociedad simpatizó con el movimiento, y se generó una dinámica no conocida hasta entonces en el país “sólo a partir de 1994 se inicia el genuino debate, no sectorial o de partido, sino nacional (y en buena medida internacional) sobre el problema indígena” (MONSIVAIS, 1999:15).

Los procesos posteriores: los diálogos de la Catedral de San Cristóbal de Las Casas, en febrero de 1994, los acuerdos de San Andrés en 1996 y las iniciativas de Ley sobre derechos y cultura indígenas (Zedillo/98 - PAN - 1998, Albores/1999), reflejan la preocupación del Gobierno y la sociedad por buscar una respuesta adecuada a las demandas de los indígenas.

Si la respuesta es adecuada o no a las demandas, no es juicio que debemos hacer aquí. Lo importante es el aporte que este proceso le ha dado a nuestra lectura de la realidad. De pronto, los que fueron “objeto de estudio” de sociólogos y antropólogos, los que fueron “masa” que llevó al poder a muchos políticos, esos de los que se aprovecharon los caciques, los “menores de edad” a quienes cuidaba el Estado paternalista y proveedor, se volvieron sujetos, protagonistas, actores.

Los “sin voz” lanzaron un grito: “¡Ya basta!” y decidieron reclamar el lugar que la sociedad y tal vez la historia les había negado, aunque ellos han sido muchas veces el detonante de la historia.

Muchos otros grupos, no sólo los zapatistas - que han gozado de mayor popularidad- se han manifestado y reclamando sus derechos y sus espacios: asociaciones religiosas protestantes, grupos de mujeres, grupos políticos disidentes, etc.

Proféticamente, el director del Centro de Investigaciones Superiores del INAH, escribía hace 20 años: “Los pueblos indios con su simple presencia que es respuesta de una historia de resistencia y de fidelidad a su propio ser, han hecho su opción de manera irrefutable. Y ahora, según los signos, pasan de la defensiva a la ofensiva: se organizan, reclaman, proponen, afirman que quieren un lugar también en el futuro. Los futuros dueños deberán ver un

cambio profundo en las formas de relación de los indios con el Estado y la sociedad nacionales (BONFIL, 1978:150).

Este cambio ya se está construyendo, aunque no todos los involucrados están reaccionando a la altura de los que se requiere. “Si se trata de construir una sociedad intercultural, ante todo tendría que existir un diálogo entre las culturas en contacto (en conflicto)” (CHOQUIMAMANI: 328).

Las propuestas educativas que pretendan implementarse en un contexto intercultural, deben considerar las vertientes descritas anteriormente. Sólo así pueden enfrentarse las resistencias, los prejuicios, y superar las posturas antagónicas para lograr consolidar un proyecto educativo.

Siguiendo a Habermas, “la descentración de la imagen del mundo, es decir la superación de la posición egocéntrica o en el caso de las comunidades sociocéntrica, es junto con el lenguaje la última posibilidad de la acción comunicativa, y por ende, de la racionalización del mundo de la vida” (YUREN, 1994:23).

2.2 Programas de Formación Docente desarrollados en los Altos de Chiapas.

Podemos ubicar tres momentos importantes en la formación de maestros en esta región de Chiapas, que no fueron consecutivos ni se excluyeron unos a otros, sino más bien fueron modalidades que respondieron a condiciones específicas del desarrollo tanto cultural como social e inclusive pedagógico. Dichos momentos son:

1) El normalismo, 2) la educación indígena y 3) la profesionalización de los maestros.

1) El normalismo.

En 1828, Fray Matías de Córdova y Ordoñez fundó en la entonces Ciudad Real la primera Normal de América. Desafortunadamente, no pudo culminar su proyecto, al fallecer en octubre de ese mismo año. Sin embargo, la semilla de la formación docente quedó sembrada, y muchos años después, ya en este siglo, la Profra. María Adelina Flores fundó la escuela normal “La Enseñanza”, que por décadas formaría a los maestros de la región. La labor de la Profra. Flores incluyó la creación de una escuela nocturna para trabajadores, y se preocupó por la educación de los indígenas.

Las normales “Fray Matías de Córdova” (federal) y “Lic. Manuel Larraínzar” (estatal) formaron a las más recientes generaciones de maestros.

Para efectos de este trabajo, identificaremos a esta etapa como la del normalismo, para distinguirla de otras modalidades de formación docente.

El normalismo es un movimiento cultural, político y social surgido como una necesidad del nuevo Estado social que emerge de 3 grandes momentos de la historia de México: la consumación de la Independencia, la Reforma y los gobiernos surgidos de la Revolución - Obregón, Calles, y Cárdenas “tiene una identidad y característica puesto que en México, ésta corriente ideológica-cultural y las instituciones que forman parte del movimiento normalista se afirman y desarrollan con la idea de constituirse en un instrumento para difundir los valores de la doctrina republicana” (Op.Cit. 1998:60).

“El maestro normalista mexicano es el depositario del proyecto histórico de México y el responsable de mantener vigentes sus postulados y fines. (IDEM:62).

Pescador (1983) “estudió el normalismo en México a partir de la función o rol del maestro según el proyecto educativo del Estado y las perspectivas de los docentes (DUCOING, 1996:245).

“Al maestro rural (1921-1930) le tocó no sólo impartir conocimientos sino convertirse en promotor y médico de la comunidad rural. El maestro socialista (1930-1940) tuvo encomendada la misión de preparar al pueblo para los cambios sociales profundos y al maestro de la unidad nacional (1940-1982) le correspondió fomentar un espíritu de integración nacional y de modernización social (PESCADOR, 1938:3)

Dentro de la lucha política e ideológica librada entre liberales y conservadores durante el período de la Reforma, en la segunda mitad del Siglo XIX en México, se consideraba fundamental el control de la educación, a través de las escuelas y la formación de maestros.

A partir de la promulgación de la Constitución de 1917 la educación pública en México sigue los postulados señalados en el Artículo 3º: deberá ser laica, gratuita y obligatoria.

“Las luchas entre campesinos y terratenientes de los años 1920 a 1930, el movimiento obrero organizado que planteó nuevas aspiraciones, y la insurrección de la Iglesia frente al Estado, radicalizó la posición del Gobierno” (Op. Cit.:173).

Al asumir la presidencia de la República el General Cárdenas se reforma el Artículo 3º con el siguiente texto: “La educación que imparte el Estado será socialista, y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, la escuela organizará sus enseñanzas de manera

que permita crecer en la juventud un concepto racional del universo y de la vida social” (Op.Cit.:138).

Sin embargo, hubo una fuerte oposición a la implantación del socialismo por vía de la educación, no sólo por parte del clero, sino de muchos sectores de la sociedad. “Los propios ideólogos de la educación socialista se convencieron de que el país no estaba en condiciones de poner en práctica estos postulados” (Op. Cit.:138).

El impulso dado a la educación indígena y a la formación de maestros rurales en este sexenio fue significativo. Los planes de estudio de las escuelas normales eran los mismos a nivel nacional, únicamente las llamadas “Normales Rurales” incluían talleres que tenían que ver con técnicas productivas. En cuanto al alumnado, la mayoría eran mestizos, aunque muchos indígenas que lograban aprender español también ingresaban a estas normales.

En los siguientes gobiernos la orientación de la educación pública y la formación de los maestros. respondieron al proyecto político del presidente en turno, en tanto que la educación privada seguía creciendo, obedeciendo a los intereses de los grupos sociales contrarios al gobierno. Las vertientes que nutrieron la formación docente en las normales mexicanas fueron entonces el idealismo en lo filosófico, el laicismo en lo social y el nacionalismo en lo político.

Luego del movimiento estudiantil de 1968, la educación superior y media superior se masificó.

Se registraron también dentro de estas escuelas conflictos entre autoridades y estudiantes por la demanda de estos últimos de mayor participación en las decisiones institucionales (se les trataba como alumnos de secundaria).

El lenguaje de la tecnología educativa se inserta en el curriculum de los normales, sin embargo, dentro de los contenidos del campo de lo social se revisa el marxismo y la propuesta pedagógica de Makarenko.

Siendo responsabilidad del Estado la formación de maestros para la atención de la educación pública, estaba obligado a otorgarles plazas a los egresados de las normales oficiales. Esta práctica generaba conflictos pues al terminar cada generación demandaba plazas presionando políticamente.

No fueron pocas las movilizaciones estudiantiles que se registraron en la década de los setentas. En el caso de Chiapas, la más combativa fue la Normal Mactumactzá, de donde surgieron muchos de los líderes que protagonizaron los movimientos magisteriales de 1979 y 1980, que culminaron con el cisma en el SNTE y la creación de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

El Gobierno Federal cerró las normales a principios de los 80's para luego reabrir las como Licenciaturas en Educación Preescolar o Primaria, pidiendo como antecedente el bachillerato, con lo cual disminuyó la demanda de ingreso.

Las llamadas normales básicas (que formaban maestros de preescolar y primaria) y las normales superiores (que formaban profesores de secundaria) diferenciaron su labor entonces según la especialidad que impartían: licenciatura en educación preescolar, primaria, matemáticas, español, etc. Las normales superiores crearon también programas de maestría, que en el

caso de los Altos no se implementaron, pero sí en otros lugares. Muchos de los actuales maestros en pedagogía, español o matemáticas que laboran en instituciones de educación superior en San Cristóbal, terminaron sus Maestrías en cursos intensivos en Oaxaca o en Puebla.

Como fruto de las negociaciones sindicales y con fines escalafonarios (antes de Carrera Magisterial) se consideraron por parte del Estado como equivalentes los estudios superiores realizados en las Normales, Universidades y UPN.

Las posturas de los normalistas y sindicalistas llegaron a ser tan radicales en la época del conflicto magisterial 79/80, que a la Universidad Pedagógica Nacional se le boicoteó por “charra”, llegando inclusive a agredir físicamente a quienes estudiaban en ella.

Este estigma le ha dejado a la UPN en una posición muy incómoda ante las autoridades educativas de Chiapas, que obviamente casi siempre son egresados de las normales. Mientras a las normales se les asignaban abundantes recursos: infraestructura física y material, plazas docentes y administrativas, etc., a la UPN se le mantiene con un magro presupuesto, no se crean plazas y se le tiene siempre en vilo, con la velada amenaza de desaparecerla.

Actualmente los proyectos de UPN: Licenciatura en Educación Básica (LE'94) y Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 (LEP y LEPMI'90), sufren la competencia de otros proyectos tales como la Licenciatura de Nivelación (dirigida a los docentes que egresaron de las normales antes de que fueran Licenciaturas) de la Secretaría de Educación del Estado, y el de la Licenciatura en Educación

Intercultural que impulsan la Dirección de Educación Indígena y los Servicios Educativos para Chiapas.

Resulta paradójico que un estado como Chiapas, con tantas carencias, gaste sus recursos para la educación duplicando proyectos de atención a la formación docente en lugar de consolidar los que han sido más efectivos así como coordinar que dichos proyectos operen en distintos ámbitos para que se complementen.

Esto evidencia la necesidad de que exista una planificación educativa más racional.

Subrayamos la importancia que ha tenido el normalismo como modelo de formación y como movimiento político en Chiapas, pues resulta evidente su gran influencia en todas las acciones educativas que se han emprendido.

2) La Educación Indígena.

“En 1923 la Secretaría de Educación funda el Departamento de Educación y Cultura Indígena, nombra a los Maestros Ambulantes y se empiezan a operar en las comunidades indígenas con un plan cuidadosamente elaborado que se inicia con el estudio de las condiciones laborales de los pueblos, lleva el alfabeto, realiza el trabajo social en la comunidad y nuevas tecnologías agropecuarias” (NAHMAD, 1978:227)

Posteriormente se crean las Casas del Pueblo (1923) cuya finalidad era el mejoramiento integral de las comunidades indígenas, base de la denominada Escuela Rural Mexicana.

En 1925 se crean las Misiones Culturales que “vinieron a complementar la acción del Maestro rural y a apoyarlo para que la comunidad con sus propios recursos, generar su autodesarrollo” (IDEM). Posteriormente surge el Instituto de Capacitación del Magisterio, y se crean las Normales Rurales en 1922, que se transformaron luego en Escuelas Regionales Campesinas.

Otros hechos relacionados con el impulso a la educación indígena fueron:

- En 1926 se inaugura la Casa del Estudiante Indígena en el D.F.
- En 1932 se instalan 11 internados de educación indígena en varias regiones del país.
- En 1936 se funda el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas.
- En 1943 se restablecen las Misiones Ambulantes Interdisciplinarias y las campañas de alfabetización y castellanización.
- En 1946 desaparece el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas y se convierte en la Dirección de Asuntos Indígenas de la SEP.
- En 1948 se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI).
- En 1950 se crea el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotsil en San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Hasta ese momento, todos los proyectos educativos para los indígenas eran integracionistas, es decir, buscaban castellanizar/alfabetizar a las etnias con la finalidad de integrarlos a la vida nacional y promover su desarrollo integral.

En 1952, el INI “logró mostrar a la Secretaría de Educación Pública la bondad de la utilización de un sistema bilingüe que adiestrara y capacitara a los miembros de los propios grupos étnicos para llevar a delante la tarea educativa bilingüe y bicultural. En la Sexta Asamblea Nacional de Educación, celebrada en 1963 se aprobó como base de la política educativa

nacional la utilización de métodos bilingües con Maestros y promotores bilingües” (IBID p. 228).

A partir de 1964 se incrementó el número de promotores y maestros bilingües, comenzando a desarrollarse intensivamente la atención educativa de los pueblos indígenas: “Para 1970 se tiene un personal docente de 3,815 promotores y maestros bilingües, atendiendo 1,601 escuelas y 125,895 niños indígenas” (IBID: p. 231).

El problema se presentó justamente en la falta de recursos humanos. “A nivel de cuadros altamente calificados para la educación bilingüe en el medio indígena se contaba con 20 elementos, quienes fungían como Jefe de la Sección de Educación de los Centros Coordinadores y Supervisores. En materia de Pedagógica, para bilingüismo y la capacitación de Lingüistas ha sido muy limitada, y las escuelas de Antropología y de pedagogía no han formado arriba de una docena de este tipo de técnicas, pero que generalmente no estaban asociadas al trabajo de la Educación bilingüe” (IDEM).

Esta escasez de profesionistas con niveles de formación más especializados provocó la búsqueda de alternativas, una de las cuales fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, a donde los promotores acudían a obtener su título de maestro normalista. Sin embargo, los planes de estudio no estaban diseñados para tomar en cuenta su condición de indígenas, el choque cultural fue muy fuerte pues tuvieron que memorizar teorías y conceptos que a veces no entendían y les costaba trabajo expresarse en español. “Los estudios profesionales realizados por los maestros indígenas en las escuelas normales del país, si bien es cierto que les dieron un título, también les ayudaron a sentir como un obstáculo a su profesionalismo su propio idioma y las costumbres de sus ancestros... Sus valores culturales

chocaron con los conocimientos de reciente adquisición, creándoles confusiones que cambiaron sus principios” (ARANA,1978:242).

Otra de las alternativas fue la formación de promotores bilingües en las Escuelas de Desarrollo Rural (1972) dentro de los programas del INI. Una experiencia interesante fue la desarrollada en San Cristóbal de Las Casas por la Dra. Mercedes Olivera como directora de esta escuela.

El programa de la Escuela de Desarrollo Rural (E.D.R.) era amplio; comprendía:

Subdirección Académica:

- a) Escuela de Promotores
- b) Secundaria Técnica y Albergue para Indígenas
- c) Cursos para técnicos
- d) Escuela de Antropología.

La Subdirección de Desarrollo comprendía:

- a) La Dirección de Educación Indígena que coordinaba el sistema escolar bilingüe en 8 municipios
- b) un raquíptico Departamento de Medicina y Salubridad
- c) La Asesoría al Sindicato y Casa del Indígena.
- d) Asesoría legal a los presos indígenas y cierta atención a sus familiares que vivían en San Cristóbal” (OLIVERA, 1978:247).

Para el desarrollo de este programa, primero se elaboraron los objetivos y contenidos del mismo, teniendo como propósito fundamental apoyar a los indígenas “tanto en la enseñanza, como en la investigación, promoviéndose a través de ellas la revalorización de su cultura, el reforzamiento a sus sistemas de identidad étnica y la conscientización de clase a fin de que

lograran en algún momento iniciar la autogestión de su propio desarrollo económico, político y social” (IBID: p. 248).

Para lograr esto, era necesario reclutar a los jóvenes que participarían en el proyecto, dentro de las comunidades, y un primer obstáculo lo constituyeron los caciques, que deseaban imponer a sus familiares, entre otras razones, por interés de la beca económica que recibirían.

“Con la intención de evitar la formación de promotores desligados de su comunidad con desprecio a su cultura y candidatos a caciques como los habían formado los programas anteriores, se seleccionó al alumnado estableciendo como norma que debían vivir en sus propias comunidades, ser elegidos en asamblea de sus miembros y comprometerse a trabajar en sus propias comunidades” (IBID:p.249).

Además de este proceso de selección, el contenido mismo del programa era muy propositivo: “el énfasis en su preparación dentro de la E.D.R. estaba puesto en la propia conscientización étnica de los alumnos en su capacitación como investigadores de la historia y la cultural indígena, en organizadores de asambleas y discusiones de los problemas más importantes de las comunidades y en su formación como promotores de las lenguas indígenas y la castellanización” (IDEM).

Respecto a la secundaria, se dieron cuenta de que la mayoría de los niños indígenas que ingresaban a las secundarias de San Cristóbal desertaban porque reprobaban fundamentalmente en español, matemáticas e inglés. Buscaron maestros hablantes de lengua indígena que dieran estas materias y los resultados fueron muy distintos: los niños sí lograron aprobar. En cuanto a la Escuela de Antropología, se buscaba desarrollar un programa de investigación que vinculara la teoría y la práctica. A ocho meses de

funcionar, este proyecto fue truncado por orden de la Dirección del INI, alegando la “falta de unidad ideológica”. La realidad fue que el programa se apartaba de la línea política del indigenismo oficial. “Para el INI, el objetivo de la escuela se limitaba al desarrollismo y a la castellanización; es decir, la E.D.R. como parte de los aparatos del Estado debería proveer al sistema con personal adecuado para la extensión y desarrollo del sistema capitalista dentro de las sociedades indígenas y para la expansión cada vez más acelerada de la cultura dominante” (IBID:252).

A partir del año 1971, se creó la Dirección general de Educación Extraescolar en el Medio Indígena, asumiendo las funciones que tenía la Dirección General de Asuntos Indígenas. En 1978 se convierte en Dirección General de Educación Indígena, cuya tarea principal es consolidar el proyecto de educación bilingüe-bicultural en las regiones indígenas del país.

Los programas diseñados para el logro de los objetivos y metas propuestos por la D.G.E.I. en 1978 fueron:

- a) Programa de Castellanización Preescolar.
- b) Programa de Educación Primaria Bilingüe.
- c) Programa de Capacitación Académica y Pedagogía para el personal en servicio de nuevo ingreso.
- d) Programa de Educación Abierta (medios audiovisuales).
- e) Programas de Apoyo a través de la Dirección General de Culturas Populares.
- f) Programas de Apoyo a través de los Programas de Desarrollo del INI y COPLAMAR.
- g) Programas para disponer de recursos humanos para todas las tareas.

Este proyecto requería de profesionistas indígenas en diversas áreas que obviamente no abundaban.

En el caso de la formación de docentes indígenas, ésta se dio como señalamos anteriormente; a nivel de capacitación en cursos intensivos que duraban de uno a seis meses.

Surgieron varias opciones de formación, tales como la Licenciatura en Etnolingüística, ofrecida por el CIESAS; la Licenciatura en Ciencias Sociales, ofrecida por el Centro de Investigaciones e Integración Social y la Licenciatura en Educación Indígena (Plan 1979) de la Universidad Pedagógica Nacional. “Una de las principales demandas de los maestros es la necesidad apremiante de la capacitación, sin embargo existe también una clara conciencia de la poca efectividad de numerosos que se les imparten en este sentido, ya sea por su concentración en cargos académicos o por lo reducido en horas, clase y de asesoría” (Op.Cit.;1998:81)

“Las dos primeras están suspendidas desde hace varios años y la tercera tiene como objetivo formar cuadros técnicos; se ofrece en modalidad escolarizada en la ciudad de México, con un número limitado de estudiantes” (Op. Cit. 1995:16). Al ir egresando de sus carreras, muchos de estos profesionistas indígenas, se integraron a equipos de formadores de docentes indígenas, dentro de la UPN, o del Bachillerato Pedagógico en el Centro de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.

En 1990, la UPN crea las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el medio Indígena (LEP y LEPMI'90).

“En el diseño curricular trabajaron cerca de 40 asesores sobre todo de las Academias de Educación Básica y Educación indígena de la Unidad Ajusco

de la UPN, un equipo de la Dirección General de Educación Indígena y un grupo de asesores de las Unidades UPN. El equipo contaba con especialistas en Educación Indígena, profesionales indígenas y profesionales no indígenas con experiencia en la formación de docentes (IDEM. p.17).

Los proyectos LEP y LEPMI'90 han atendido la formación de docentes indígenas en Chiapas en la Unidad Tuxtla y Subsedes: San Cristóbal, Ocosingo, Palenque, Margaritas y Jitotol, así como en Tapachula y Motozintla.

La DGEI, también ha trabajado en la actualización de los docentes indígenas.

“La actualización en el medio indígena se ha centrado en los siguientes aspectos: estudio de los materiales de apoyo al trabajo docente en este medio (libros en lenguas indígenas y enseñanzas del español como segunda lengua) comprensión del enfoque educativo actual y la propuesta de educación bilingüe; manejo de la lectura y la escritura indígena” (DGEI, 1995:65). Para ello han elaborado antologías, vídeo programas y audioprogramas, con el apoyo del PARE (Programa para Abatir el Rezago Educativo) del CONAFE (Consejo Nacional para el Fomento Educativo).

“Un ejemplo es la serie “Formación y Actualización para Maestros Indígenas” integrada por 30 programas” (IDEM).

Recientemente personal de la Dirección de Educación Indígena de los Servicios Educativos para Chiapas, comenzó a trabajar en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, como una alternativa más para la formación de docentes indígenas.

La Universidad Autónoma de Chiapas y el Saskatchewan Indian Federated College de Canadá firmaron un Convenio de Colaboración, y actualmente operan en forma conjunta la Maestría en Educación Indígena, y están trabajando en el diseño de la Licenciatura en Estudios Indígenas.

Existen también otros proyectos alternativos, como es el caso del Proyecto UNEM (Una Nueva Educación para México) que es apoyado por el CIESAS, que está formando maestros que trabajan en comunidades zapatistas. Los maestros son elegidos en sus comunidades y sus gastos son pagados por ellos para que vengan a capacitarse en el CIESAS, con el apoyo de profesores e investigadores de diversas especialidades.

Otro proyecto alternativo, por la peculiaridad de ser impartido por una escuela particular, es el Bachillerato Indígena de la Universidad Iberoamericana, cuyo planteamiento curricular es muy interesante.

Luego de no existir proyectos para la formación de docentes en contextos interculturales como el de Chiapas, puede apreciarse como han proliferado últimamente, con distintas concepciones y orientaciones, pero están allí.

3) La profesionalización de los maestros.

En 1985 la UPN comienza en San Cristóbal el proyecto LEB'79 (Licenciatura en Educación Básica Plan 1979) justamente ese año se inicia el diseño del Proyecto Curricular Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria (LEPEP'85 que luego se abrió también). Estas Licenciaturas se ofrecían a maestros en servicio en forma semiescolarizada. A partir de 1990 se empezó a impartir el Proyecto LEPEPMI'90, que tuvo una impresionante respuesta por parte de los docentes indígenas.

En tan sólo unos años, LEPEPMI'90 se convirtió en el proyecto de más rápido crecimiento en la UPN. En el caso de Chiapas, la respuesta del magisterio indígena fue entusiasta, pero un decreto del gobernador Patrocinio González Garrido en 1992 que denominaba a la UPN como Unidad Pedagógica y dejaba incierto el grado académico que se obtendría con los estudios cursados en ella, hizo disminuir drásticamente la matrícula. En 1994 se abrogó dicho decreto y la UPN recuperó sus estatus de Universidad.

El mapa curricular de la LEPEPMI está conformado por dos bloques: el Area Básica y el Area Terminal. En el Area Básica se encuentran cuatro líneas curriculares: Psicopedagógica, Socio-histórica, Antropológico-lingüística y Metodológica. A través de la línea psicopedagógica el maestro-alumno recibe los elementos teóricos de la psicología y la pedagogía que le permiten analizar su práctica docente, el desarrollo del niño, las características de su grupo, el diseño apropiado de estrategias didácticas y elementos para el análisis curricular. La línea socio-histórica ubica su práctica en el contexto de la sociedad nacional y local, destacando la importancia que tiene el proceso educativo en las relaciones sociales. La línea antropológico-lingüística marca importantes referentes tales como la noción de cultura, lengua, relaciones interétnicas e identidad. En cuanto a la línea metodológica, lleva una secuencia tal que le va permitiendo al alumno construir en los sucesivos cursos un proyecto de propuesta pedagógica. Se inicia con el análisis de su práctica docente, después el contexto, luego el grupo, la escuela, la identificación del problema pedagógico y las herramientas necesarias para desarrollar el procedimiento de "investigación-acción".

En el Area Terminal, los maestros-alumnos cursan cuatro campos, que corresponden a las principales áreas de su programa escolar en las escuelas:

la lengua, la matemática, lo social y la naturaleza. El problema pedagógico que detectaron, lo desarrollan en uno de los campos en una modalidad que se llama Propuesta Pedagógica, que no es más que la recuperación de una problemática de su experiencia docente, analizada teóricamente y resuelta a través de la presentación de una estrategia didáctica fundamentada metodológicamente. Con este trabajo se titulan presentando un examen profesional. La carrera dura ocho semestres, pero antes hay que llevar un curso Propedéutico de seis meses el cual proporciona una introducción general a la Licenciatura no sólo en cuanto a contenidos, sino a la metodología de trabajo (lecturas, discusiones por equipo, plenarias, taller integrador).

El grupo académico que atiende la LEPEPMI está conformado por profesionistas indígenas, mestizos y extranjeros con niveles de licenciatura, maestría y estudiantes de doctorado. Como puede apreciarse, la diversidad se da desde el interior mismo de la Universidad. Un grupo de estos asesores, se dio a la tarea de diseñar la Maestría en Educación y Diversidad Cultural, proyecto académico que próximamente entrará en operación en tres sedes: San Cristóbal, Tuxtla y Palenque, y está dirigido a profesionistas que estén accionando en educación en contextos con diversidad cultural. La maestría ofrece tres líneas de especialización: Educación Intercultural, Docencia y Planeación Educativa.

Además de estos proyectos de la UPN, la Normal Superior impartió la Licenciatura en Psicología, que permitió a muchos docentes obtener este grado académico.

En 1994 se hace un nuevo diseño curricular en la UPN: la Licenciatura en Educación Plan 1994 (LE'94), con áreas terminales más específicas para preescolar y primaria.

La generación de todos estos proyectos académicos refleja una nueva etapa en la formación docente en los Altos de Chiapas.

Tanto la educación indígena como en la no indígena estamos hablando de programas de Licenciatura y Posgrado, de investigaciones educativas (como la realizada por Pérez y Freedson con el apoyo de la Fundación Rigoberta Menchú) y de un interés general por la elevación del nivel académico de los docentes.

También está el trabajo de los Centros de Maestros, la Licenciatura para los asesores del COBACH, así como cursos de actualización específicos para docentes de CBTIS, CONALEP, etc.

Una de las preocupaciones que nos surge al respecto es hasta qué grado estos programas consideran el asunto de la interculturalidad y su influencia en la labor docente en contextos como el de San Cristóbal.

CAPITULO 3

ENFOQUES TEORICOS VINCULADOS CON LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA EDUCACION

3.1. El concepto de formación en el discurso pedagógico.

Para poder ubicar el concepto de formación dentro de la Pedagogía, tendríamos que abordar primero el debate que existe entre ésta y las “Ciencias de la Educación”.

En 1960 J. Briand Conat acuñó el término “Ciencias de la Educación” para sustituir a la palabra “pedagogía” (DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION, 1993:477) que tuvo éxito inmediato en la mayoría de los países de Europa e incluso Estados Unidos. En Francia -cuna del positivismo- la Pedagogía es menospreciada como ciencia, “la idea de una pedagogía científica o de una ciencia pedagógica es una idea absurda y confusa” (GILLES, 1990:25).

Frente a ella, las Ciencias de la Educación son la respuesta al estudio científico del hecho educativo, que es analizado como una especie de gran intersección del campo de estudio de la Sociología, la Economía, la Psicología y la Filosofía misma. A la Pedagogía se le reduce al campo de la didáctica, su origen como filosofía normativa, como orientadora del “deber ser” le quita toda posibilidad de denominarse ciencia.

Los argumentos para la crítica de la Pedagogía como ciencia se refieren a su carácter prescriptivo, normativo y a su discurso subjetivo. “Obedeciendo a condiciones de origen, el discurso pedagógico no reúne requisitos de formalización exigidos por el código científicista”. (HOYOS; 1999:28)

Con el enfoque positivista de que sólo es ciencia lo que puede comprobarse, predecirse, etc., se considera que las Ciencias de la Educación son las únicas facultadas para un análisis científico del hecho educativo y si la pedagogía quiere ser ciencia deberá seguir el ejemplo de la psicología experimental. “A partir de los caminos abiertos por Binet, en Francia; por Buyse en Bélgica; por R: Dottrens en Suiza, la pedagogía se ha comprometido lentamente en nuevos caminos definida como una reflexión sobre la educación, se hace cada vez más científica”. (MIALARET;1988:291)

No obstante el mismo Mialaret afirma que el sólo hecho de usar el método científico no vuelve ciencia a la Pedagogía.

Pero pronto esta corriente de Ciencias de la Educación encontró sus límites. En este momento se halla frente a un doble problema: “en primer lugar determinar qué significa eso de ciencias de la educación; en segundo, el de la integración de los saberes para llegar a tener una idea coherente de lo que la educación sea”... “se corre el riesgo de que la Pedagogía desaparezca y haya muchas ciencias que se ocupen de aspectos parciales, quedándose la realidad educativa diluida, enmascarada y por lo tanto desconocida” (Op. Cit. p. 477)

Esta es una realidad que vemos los pedagogos tanto en la construcción del curriculum como en la formación de educadores. Las Ciencias de la Educación no han logrado integrar un conocimiento único del hecho educativo. Cada una de ellas aporta por su lado lo que le corresponde del fenómeno estudiado a veces con posturas antagónicas.

Los diversos enfoques de las Ciencias de la educación generan muchas veces dentro del curriculum contradicciones al enfrentarse perspectivas teóricas muy distintas. por ejemplo, los propósitos generales se expresan en términos

del deber ser como: “desarrollar capacidades, propiciar x, reflexionar z, etc.” Los contenidos proceden de la corriente de la Didáctica crítica o constructivista y la implementación recurre a la práctica tradicional: autoridad lineal docente-alumno, conocimientos de ciertas áreas privilegiadas, legitimación del conocimiento vía calificación, etc. “En algunas ocasiones, nos encontramos con un plan de estudios que tiene una visión crítica en cuanto a su marco teórico, es decir su fundamentación, pero al concretar en la implementación ésta responde a la visión tecnocrática, de objetivos y actividades aprendizaje” (PANSZA,199:14).

De Alba, señala que “una de las características de los productores del discurso curricular, es que pese a los aportes de la sociología, la teoría crítica, la antropología, la lingüística, etc. resalta también como una ausencia básica la discusión sobre la teoría de la construcción del objeto en el campo educativo” (DIAZ BARRIGA,1995:114).

En la búsqueda por la legitimación científica de la pedagogía han prevalecido dos líneas: la fundamentación filosófica y la científica.

La fundamentación filosófica ha estado más ligada a la parte teórica y reflexiva de la pedagogía, en tanto la científica, se refiere más al aspecto práctico u operativo de la misma, apoyándose en las ciencias experimentales.

La dimensión filosófica de la pedagogía se refiere a los valores, fines y naturaleza (concepción) de la educación; dada la especificidad de sus reflexiones no es posible su generalización, por lo cual estos saberes no se consideran científicos.

“La solución de quienes fundamentan la pedagogía en otros saberes científicos, presupone la admisión que la ciencia de la educación es auténtico y exclusivo conocimiento científico”. (FERMOSO;1997:118)

“Lo más frecuente ha sido gravitar la pedagogía sobre la psicología; los diseños experimentales, la aplicación de los métodos estadísticos, el uso de pruebas estandarizadas, la dinámica de grupo, etc.... son algunas de las contribuciones hechas por la psicología a la pedagogía”. (IBID;1997:119)

En este marco, la formación se define como: “la adquisición de conocimientos, actitudes, conductas frecuentemente asociadas a un campo profesional”. (ALANIS;1995:8)

Aquí encontramos otro problema para las Ciencias de la Educación: ¿cómo formar al especialista en la educación? ¿cómo denominarlo? ¿maestro, pedagogo o licenciado en ciencias de la educación como en el caso de México? Al revisar los diferentes planes de estudio de las carreras de Pedagogía y Licenciatura en Ciencias de la Educación de los años 70's y 80's, no encontramos diferencias significativas. Son listados de materias en los que se incluyen la historia de la educación, filosofía, psicología, economía y sociología de la educación, talleres o laboratorios de didáctica, psicopedagogía o pedagogía experimental.

En todos los programas de formación de trabajadores de la educación dominaba el paradigma de la Tecnología Educativa “En los programas se aprecia un predominio de los contenidos técnico-pedagógicos, con descuido de la función social de la educación” (OLMEDO;1981:211).

El surgimiento de las concepciones contrahegemónicas de la educación basadas en el materialismo histórico apoyó el discurso contestatario de la Pedagogía. Con las ideas de Althusser, Gramsci, Bordieu y más

recientemente Giroux, se apertura una corriente de pensamiento que da sustento a la Pedagogía crítica. Dentro de ella se analizan los aportes de las diversas ciencias acerca de la educación pero dentro de una contextualización de la realidad y con una visión histórica. “El proceso de formación... tiene que apoyarse en una ciencia crítica de la educación para que desde una perspectiva de totalidad se alcance una comprensión más objetiva y precisa tanto de los aspectos y relaciones esenciales y secundarios entre el sistema social y la realidad educativa, como entre la escuela, la familia y el lugar de trabajo en particular (ROJAS SORIANO;1993:96)

A los aportes de la pedagogía crítica, se les refuta llamándoles “sistemas políticos vestidos de ciencia de la educación” (VON CUBE;1981:167) Dichos aportes serían la pedagogía esencialista que parte de un espíritu objetivo más bien estático, es interpretado objetivamente a través del método hermenéutico. “La ciencia Marxista de la educación trabaja con el método dialéctico, siendo su misión en la realización del socialismo científico. La ciencia crítico-emancipadora de la educación puede considerarse una síntesis de las dos... considera al género humano en un proceso global de formación orientado a la emancipación y comunicación libre de dominación...su método es dialéctico-hermeneúctico”. (IBID;1981:168)

Se les critica básicamente el que parten de supuestos y dogmas (en el caso del marxismo por afirmar que la sociedad debe evolucionar hacia una *sociedad sin clases*).

Además del carácter normativo de la Pedagogía, que la hace expresarse en un lenguaje del “deber ser”. relacionándose con disciplinas filosóficas que expresan los valores, fines y deberes de la formación del hombre (recordemos a los filósofos idealistas y a los pedagogos clásicos: Rousseau,

Pestalozzi, Comenio, etc.), hay otros aspectos que la hacen vulnerable antes sus críticos, entre los que pueden destacarse:

- El origen etimológico de la palabra Pedagogía (paidos-niño/ago conducir), que la circunscribe a la educación infantil, en tanto que el proceso educativo de los adultos lo estudiaría la “Andragogía. (FAURE; 1980:187). La popularidad de este término en los años 70’s se asoció también al concepto “educación permanente que sentaron las bases teóricas de los programas de alfabetización y educación de adultos (IMBERNON; 1993:12)

- La falta de un estatuto epistemológico que le permita construir su propio objeto de estudio y ubicarse entre las ciencias sociales por la naturaleza del objeto mismo. La posibilidad de teorizar, establecer categorías de análisis y una terminología propia, son otra de las asignaturas pendientes para la Pedagogía. En este aspecto, uno de los caminos que se abre como interesante perspectiva es el de las “epistemologías regionales o internas”, que alejarían a la Pedagogía del discurso epistemológico “clásico”. Larrosa, citado por Montserrat Bartomeu, señala que “se está en condiciones de analizar procedimientos concretos de construcción del saber disciplinar, dirigidos a problemas generales de la pedagogía. Estos problemas son fundamentalmente 3: la cientificidad de la investigación pedagógica, la interdisciplinariedad del estudio de la educación y la relación entre el conocimiento pedagógico y la acción educativa (MONTSERRAT; 1994:33)

- La formación del profesional de la educación. En este aspecto lo tradicional ha sido considerar al profesor, maestro y pedagogo como especialistas en lo mismo: educar. Si revisamos históricamente al pedagogo (un poco más adelante del esclavo griego), tenemos al “preceptor”, al “guía moral y espiritual” del niño. Las aportaciones de los pedagogos clásicos surgen de su propia práctica docente, es decir, elaboraron sus teoría y

postulados a partir de la observación y reflexión sobre el hecho educativo. Esta relación teoría-práctica se fue perdiendo con el tiempo, las escuelas se multiplicaron y los maestros aparecieron como “trabajadores” y poco a poco se constituyeron en la burocracia que más tarde criticarían Passeron y Establet en “La reproducción” (1981)

El concepto de formación aparece ligado casi siempre a la formación docente, es decir, a la formación de maestros, tanto la de los que están en fase de preparación como los que se encuentran en servicio.

Este aspecto de la problemática de la Pedagogía es el que se relaciona con el presente trabajo. Cuando nos referimos a la formación de recursos humanos para la educación en un contexto intercultural, no pensamos solamente en los docentes, sino en todos aquellos profesionales que se involucran en las tareas educativas. Para asumir una definición del concepto “formación”, necesariamente tendríamos que ubicarnos en uno de los paradigmas que analizaremos en el siguiente apartado. Provisionalmente consideramos que la formación es “un proceso continuo en el cual el docente (o trabajador de la educación) se transforma a sí mismo y a la realidad en la cual acciona o en la que pretende actuar, a través de una visión crítica e histórica de sus experiencias y elaboraciones teóricas”. Para concluir en este punto, señalaremos que el sujeto que se forma pertenece a una sociedad, tiene tras de sí un bagaje de conocimientos, de formas de aprendizaje y de concepciones que estarán presentes todo el tiempo y no pueden ignorarse al diseñar un programa de capacitación, actualización, preparación o como se le llame. En este sentido, el contexto intercultural al cual pertenecen los destinatarios del Proyecto MEDIC determinará las relaciones que se establezcan entre docente-alumno, alumno-alumno y alumno-contenido. La historia personal de cada maestrante, su origen social. sus intereses

profesionales y de clase se pondrán de manifiesto en el aula, ante lo cual el docente adoptará también una postura.

No exageramos al predecir esta situación: es una realidad cotidiana en San Cristóbal el que cada uno reconozca y viva un determinado papel en la sociedad.

Uno de los objetivos del Proyecto MEDIC, es precisamente, propiciar la interculturalidad desde el mismo salón de clases, y aportar desde ese espacio una posibilidad de convivencia entre los diferentes grupos sociales a los que pertenecen los maestrantes.

3.2. Paradigmas para el análisis de un proyecto curricular de formación de recursos humanos para la educación.

El criterio que utilizaremos en este trabajo para la clasificación de los paradigmas de formación no es el de un autor en particular. “la formación del profesorado se enfoca desde diversos paradigmas que corresponden al concepto de hombre y sus acciones” (IMBERNON;1987:26). Debido a la diversidad de enfoques que hemos encontrado, optamos por señalar aquellos que más se aprecian en México. “Cada uno de los modelos responde a una concepción filosófica determinada, y de acuerdo con ella, presenta los factores más importantes a desarrollar y los métodos de formación del profesorado” (IDEM: 26)

Toda división de la realidad siempre es ficticia, por lo que establecemos de antemano que los paradigmas que ubicamos no aparecen en forma “pura”, sino que a veces se mezclan entre sí, aún en forma contradictoria.

Por ello presentamos cuatro enfoques que consideramos son los más generales:

3.2.1. Paradigma Humanista.

El sustento filosófico de este paradigma es el idealismo. Desde Platón hasta Kant y Hegel, la visión idealista ha fundamentado la pedagogía del “deber ser”. De ahí se deriva precisamente el nombre de “Normales” que reciben las instituciones formadoras de maestros.

Las normales “son establecimientos destinados a la preparación de maestros quienes han de proceder conforme a un modelo o norma en la enseñanza (LARROYO; 1982:257)

Dada la naturaleza de este paradigma -su base filosófica idealista- el educador se forma como el “guía espiritual”, como el preceptor, el que habrá de desarrollar las potencialidades de sus alumnos. “El idealismo ha influido de manera vigorosa en la Pedagogía, ya por filósofos idealistas (muchos de ellos pedagogos) ya por pedagogos profesionales” (IDEM:338)

En la historia de la Pedagogía pueden establecerse dos momentos en los que el humanismo es la corriente predominante: la antigüedad clásica (Platón, Aristóteles,...) nacen de su labor como preceptores. Y los llamados por Châteaueu “los grandes pedagogos”: Comenio, Pestalozzi, Herbart, señalan en sus propuestas educativas una axiología y teleología pedagógicas.

Uno de los rasgos distintivos del paradigma humanista, es que la teoría pedagógica surge de la praxis, de la reflexión del maestro acerca del “tipo de hombre” que habrá de formarse a través de la educación. “Tanto Platón como Aristóteles ya separaron la *Teoría* por un lado y la *Praxis*. La razón

teórica se pregunta el ¿por qué? mientras que la razón práctica se plantea ¿para qué?”. (FULLAT,1984:27) Una tercera razón es la razón crítica, que ya Kant advierte en su obra, y Fullat señala como una de las tres direcciones del funcionamiento racional, junto con la teórica y la práctica. “La Razón Educativa se orienta hacia lo teórico, hacia lo práctico -lo tecnológico, lo práctico o moral y lo legitimador o finalístico- y hacia lo crítico” (IDEM, 1984:28).

Esta precisión filosófica le brinda al paradigma humanista la posibilidad de fundamentar una pedagogía teórico-práctica y a la vez crítica; podemos ejemplificar con el caso de Juan Amós Comenio, quien en su *Didáctica Magna* presenta “una propuesta formativa estructurada y secuenciada en relación con las etapas más plásticas de la vida humana” (AGUIRRE,1997:73). La propuesta de formación integral y escolarizada comeniana integra teoría y praxis, al nutrirse del pensamiento racionalista de su época, y de su propia disidencia religiosa (él era protestante). A su vez, su postura era crítica en cuanto al pensamiento eclesio-céntrico que “concibe a Cristo como modelo y fin de la educación” (Op.Cit.1982:459) y era impuesta por el clero católico de su tiempo.

Es el mismo caso de J.J. Rosseau, que plantea su propuesta pedagógica en “*Emilio o de la educación*”. Los postulados del educador francés: educación centrada en el niño, contenidos adecuados a su interés y enseñanza de saberes útiles, sientan las bases de lo que ya en este siglo se conocerá como “nueva pedagogía”.

El estudio de los pedagogos clásicos y sus propuestas educativas era una de las asignaturas obligatorias tanto en las normales como en las licenciaturas en educación o pedagogía. Quienes cursamos ambos estudios, recordamos

que lejos de intentar una reflexión semejante en nuestra práctica docente, sólo memorizábamos las “prescripciones” de cada modelo.

Las escuelas normales como instituciones formadoras de maestros surgieron en Francia, y en el siglo XIX proliferaron por todo el mundo. En México se fundan varias normales: “para 1875 encontramos que se imparte educación normal en el D.F., Durango, Guanajuato, San Luis Potosí, Nuevo León y Sonora” (Op.Cit.1981:197)

“Los planes de estudio de las escuelas normales y de las licenciaturas en educación se estructuraban con base a una concepción racionalista-formal, misma que se apoyaba en diversas concepciones del idealismo alemán del siglo pasado cuya génesis se encuentra en el pensamiento kantiano. El Dr. Francisco Larroyo es un representante muy importante de este pensamiento en el país. Su papel como ideólogo de esta concepción en los planes de estudio de las normales es bastante claro. (DIAZ BARRIGA;1993:19)

El paradigma humanista en la formación docente prevaleció en la educación normal hasta la década de los setentas en este siglo, cuando con la Reforma Educativa la SEP implantó en todos los niveles escalones la tecnología educativa.

El cambio de paradigma de formación fue, entre otros un factor importante en transformaciones registradas en la actitud de los estudiantes normalista quienes acostumbrados a una relación de respeto a la autoridad y cierto grado de afectividad con sus docentes (generalmente maestros con muchos años de servicio y experiencia) de pronto se vieron convertidos en un elemento más de un modelo tecnológico eficientista, que cuestionó seriamente su identidad.

En rigor estricto, no podemos afirmar que esta haya sido una de las razones que propiciaron las movilizaciones de los normalistas en los 70's, pero tampoco podemos dejar de señalarlo, más aún cuando nos tocó vivirlo personalmente.

Además de las normales, el paradigma humanista se ha ubicado en Universidades y Centros Educativos con orientación religiosa (Lasallistas, Legionarios de Cristo, etc.). Ante la secularización de la educación desde mediados del siglo pasado, los grupos conservadores del país optaron por la educación privada. El clero católico asumió la tarea de atender la escolaridad y formar maestros en colegios particulares a donde las clases acomodadas enviaban a sus hijos. Los docentes eran sacerdotes formados en los seminarios, y religiosas de algunas órdenes que tenían como apostolado la enseñanza.

La concepción de la educación en estas escuelas tiene un enfoque integral. El alumno se forma en la disciplina de mente y cuerpo, y a la vez cultiva su espiritualidad. Para ello es muy importante la unión de la familia, y sobre todo, la prácticas de los valores morales cristianos.

Los docentes seculares (no religiosos) son reclutados escrupulosamente y deben observar una conducta ejemplar.

Son varias las Universidades en México que abierta o discretamente se inscriben en esta línea de formación (Anáhuac, Valle de Alemajac, Valle de México, La Salle), no sólo en las carreras vinculadas con la educación o la psicología, sino en muchas otras.

En cuanto al paradigma humanista de formación docente, algunas de las críticas que pueden hacerse, como señalamos anteriormente, es que lejos

de propiciar la reflexión filosófica en los términos planteados por Fullat: teoría práctica y crítica, se redujo a reseñar propuestas pedagógicas.

Al limitarse a lo descriptivo, tampoco buscó relacionar los elementos propios de una concepción pedagógica con una lectura de la realidad.

En el caso de los normalistas, se nos formó con visión enciclopedista (saber de todo), dividiendo el plan de estudios en materias teóricas y prácticas, pero sin buscar integrarlas en nuestra tarea docente. Llegamos al aula como practicantes con más dudas que conocimientos, y no porque no los tuviéramos, sino porque el niño de carne y hueso que estaba frente a nosotros esperando aprender a leer y escribir estaba muy lejos de todo lo que habíamos aprendido en la teoría.

Esta tensión que resulta entre la teoría y la práctica, entre el individuo y el grupo al que pertenece, entre los intereses de clase y la sociedad en general, nos llevan al cuestionamiento de este paradigma de formación.

3.2.2 El paradigma de la Tecnología educativa.

“Su rasgo principal es que propone una tecnificación del trabajo docente, demandando de él que incremente la eficacia de su labor, apoyándola en recomendaciones que sistematiza la tecnología educativa” (OLMEDO,1981:216)

“El paradigma es que un incremento de la sistematización de la enseñanza o un entrenamiento de ciertas habilidades aumentaría la eficacia atendida como la obtención de mayores respuestas en el aprendizaje” (IDEM) Este enfoque se privilegia en México en la mayoría de instituciones de educación superior durante las décadas de los 70's y 80's. “Existen numerosos trabajos que dan cuenta del impacto de la tecnología educativa durante la década de

los 70, como temática y orientación central en materia de formación de profesores” (Op. Cit.228).

“La introducción de la corriente tecnológica en México no constituye un hecho aislado, es parte de la expansión del progreso científico y técnico a nivel mundial”. (HIRSCH,1996:36) Al adoptarse en las principales universidades del país y ser apoyada por la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) la sistematización de la enseñanza fue el modelo principal para la formación de profesores.

“En este paradigma se destaca la importancia de la formación del profesorado basada en competencias que intentan desarrollar determinadas conductas docentes”. (Op. Cit.;1987:26)

Pero no sólo se trata de desarrollar las habilidades docentes, sino de establecer la relación entre éstas y el aprendizaje de los alumnos. “El paradigma proceso-producto es experimentalista y pretende buscar relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (procesos) y las mejoras que demuestren los alumnos en su aprendizaje (producto)” (IDEM).

La temática principal de los cursos de formación era: “programación, formulación de objetivos, evaluación, microenseñanza...” (Op. Cit.;1981:27)

Sin embargo, poco a poco empezaron a surgir críticas al uso indiscriminado de la tecnología educativa “como respuesta a la expansión masiva, indiscriminada y unilateral a esta tendencia surgieron desde finales de los 70’s orientación que se caracterizaron por su explícita oposición a ese modelo” (Op. Cit.;1995:228), dicha oposición “desembocó en la elaboración de propuestas orientadas a lograr en los maestros la “formación integral” y una actitud analítica que tomaría globalmente el fenómeno educativo.

“La profesionalización de la docencia emerge como concepción y estrategia de superación de la concepción tecnológica”. (IBID:229)

“La profesionalización de la docencia ha sido conceptuada de distintos modos pero tiene varios elementos en común, como son: docencia como relación laboral prioritaria; búsqueda de que el mayor número de maestros sea de tiempo completo; creación de asociaciones y colegios de profesores para enfrentar los problemas laborales; preparación en cuanto al área de conocimiento y los aspectos psicodidácticos; investigación relacionada con la docencia; etc.” (Op. Cit.;1996:56).

El apoyo que tuvo el paradigma de formación de profesores a través de la tecnología educativa, dentro de las instituciones oficiales y particulares, puede explicarse por el control que se tenía mediante el de todas las actividades del maestro.

Es decir, para la institución era más fácil presionar al maestro calificando su “eficiencia” con criterios preestablecidos, y usar dichas evaluaciones con fines de promoción o contratación laboral.

Otra ventaja que le otorgaba a las instituciones el uso de la tecnología educativa era el control sobre los contenidos tanto de los cursos de formación docente como de los planes de estudio “la racionalidad técnica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental: el análisis de los medios apropiados para determinados fines olvidando el carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines”. (PEREZ, en GIMENO SACRISTAN;1996:403)

La propuesta acrítica del paradigma de tecnología educativa permitió que durante mucho tiempo pudieran generarse prácticas automatizadas en el

trabajo docente. No obstante, los niveles de compromiso institucional que muchos profesores demostraron en el cumplimiento de su trabajo, hicieron que el prestigio de muchas instituciones se consolidara. Pesa a los avances de la didáctica crítica, el enfoque de la tecnología educativa sigue vigente aún en muchos niveles educativos. Con los adelantos tecnológicos tales como las computadoras personales, el multimedia, los videos, etc., el modelo de autoaprendizaje o aprendizaje por medio de máquinas es muy utilizado para Cursos de Actualización: PARE, PRONAP, etc.

El enfoque de la tecnología educativa se ha utilizado mucho también en la formación de recursos humanos en las empresas, donde se maneja como “competencias”, es decir, como “aquellas conductas y capacidades que la persona es capaz de demostrar en su desempeño laboral”

Por último, podemos decir que durante la vigencia de este paradigma, se registraron el mayor crecimiento de las investigaciones en educación, así como la apertura de programas de licenciatura, especialización y posgrados en pedagogía.

“Los programas de posgrado-especialidad, maestría y doctorado- han sufrido una enorme multiplicación durante la última década” (ANUIES, 1982:73). Específicamente en educación ocurrió lo siguiente:

- “La ANUIES estableció un centro de tecnología educativa donde formó un grupo de especialistas en planeación y coordinación de programas de mejoramiento docente”.

- “La UNAM promovió el establecimiento de secciones de didáctica en las escuelas y facultades, el Centro de Didáctica, que luego formaron el CISE, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza”.

- “Departamento de formación de profesores en los ENEP’s”.
- “A partir de 1974 empezaron a crearse maestrías para la formación de profesores en diversas universidades del país (20 en 1979 según CONACYT)” (Op. Cit. 1981:200)

3.2.3 Paradigma de Profesionalización de la docencia.

“Aparece en el campo de la formación de docentes y profesionales de la educación a finales de la década de los setenta. Se propone la docencia como objeto de estudio; se reflexiona sobre el aspecto laboral y se promueve la idea de “carrera docente” planteando la innovación educativa promoviendo la conciencia gremial sobre la práctica social que realizan los actores” (DUCOING,1997:255)

Dentro de las tendencias de formación docente que aparecen en los documentos base del Congreso de Investigación Educativa de 1981, aparecen dos vinculadas a la tecnología educativa (clásica y radical) y 2 como opositores: institucional-psicosocial y la cultura ideológica. En la década de los 80’s las dos opositoras a la tecnología pueden ubicarse. dentro de este paradigma de la profesionalización de la docencia, en tanto ha surgido otras nuevas como la de docente-investigador y formación intelectual del docente.

Dentro de la propuesta de profesionalización podemos distinguir tres niveles:

- a) Ampliación de la formación disciplinaria
- b) Generación de una propuesta denominada didáctica, crítica y
- c) Análisis de la práctica docente propia (IDEM)

El primer nivel establece que los docentes “se apropien de los conocimientos específicos de su profesión y de otros referidos al campo educativo” (IBID:256)

En este mismo sentido se manifiesta Pérez al plantear que “el docente se formaría en la estructura epistemológica de la disciplina o disciplinas, así como en la historia y filosofía de la ciencia, además debe aprender la estructura de la disciplina con el propósito de aprender a enseñarle a incorporar el contenido pedagógico de las disciplinas”. (Op. Cit.;1996:401)

En el segundo nivel de este paradigma observamos a la didáctica crítica, que surgió también como contraria a la tecnología educativa “Es posible pensar en transformarnos desde el interior de la práctica educativa, esta es una preocupación de la didáctica entendida como una disciplina comprometida y crítica que aborda el problema de la enseñanza y el aprendizaje” (PANSZA;1996:27)

“La didáctica crítica prescribe el trabajo grupal como forma de superar el individualismo y la ansiedad producida por la suspensión de los papeles definidos del maestro y del alumno” (Op. Cit.:257).

Dentro de este enfoque se registra una amplitud de propuestas de formación, pero todas ellas “sustentadas en la convicción de que una transformación de la relación educativa, sería la respuesta de una participación consciente del maestro en el análisis de su propia tarea y en el conocimiento de las regulaciones profundas del comportamiento individual en el seno de los procesos grupales” (Op. Cit. 1981:221)

Asimismo, la inclusión de dichos procesos en el marco de las instituciones da origen a la pedagogía institucional, la cual “pretende favorecer la socialización permitiendo al colectivo-clase instituir su propia organización” (IDEM)

“En una línea más específicamente psicológica, se ubican las propuestas que se denominan *de grupos operativos*; los grupos operativos constituyen una herramienta concreta para superar limitaciones y vicios de la enseñanza tradicional” (IBID:222)

Esta propuesta de formación docente fue una de las alternativas más utilizadas en contra del predominio de la tecnología educativa en la mayoría de las universidades, concretamente en la UNAM, en el Centro de Didáctica y en la UAM Xochimilco.

“Se empezó a introducir de manera incipiente una perspectiva de psicología social de orientación analítica, que gradualmente se fue profundizando. Paulatinamente se modificaron las prácticas de trabajo grupal hacia una concepción operativa del grupo” (DIAZ B.1996:27).

El tercer nivel de este paradigma se refiere al análisis de la práctica docente, la cual implica “considerar que la transformación de la acción educativa es posible a partir del examen de la práctica que realizan los docentes” (Op. Cit. 257). Algunos autores señalan las dimensiones en las cuales se realizaría dentro del examen (personal, institucional, social, etc.).

En el análisis de 1981 de la perspectiva crítica-ideológica, la preocupación se refiere a “evidenciar cómo operan las determinaciones sociales sobre el fenómeno educativo y particularmente en el terreno de la formación de maestros. Se trata de establecer los nexos que existen entre intereses

históricos, proyectos políticos, concepciones filosóficas y los planteamientos de capacitación” (Op. Cit.1981:223).

Se advierten diversos tipos de crítica para esta vertiente:

- en cuanto a la posibilidad de reflexionar por parte del docente
- la transformación es más de discurso que concreta
- el docente se profesionaliza más en la docencia que en su disciplina.

3.2.4. El paradigma del docente-investigador.

Este paradigma propone que la tarea del maestro pueda ir más allá de la docencia, que logre reflexionar sobre su práctica y pueda resolver los problemas que ésta le presenta apoyándose en un proceso de investigación-educativa.

Planteado así pareciera sencillo, formar docentes-investigadores que “conjuguen su papel enseñante con la investigación: superar las dificultades, resignificar la investigación desde la perspectiva de elevar la calidad educativa” (HIDALGO,1997:37)

Muchas propuestas curriculares tanto de Licenciatura como de Maestría se identifican con ésta paradigma como el más adecuado para la formación de recursos humanos para la educación. Lo interesante aquí es ver cómo se logra la transformación del docente en docente-investigador. Las experiencias que pudimos documentar tanto en la revisión teórica, como en la observación de programas de formación “en o para la investigación educativa” llevados a la práctica, nos permitieron ubicar la verdadera dimensión de este paradigma. Ciertamente es muy importante que el docente asuma su trabajo como un posible objeto de estudio, que logre problematizar

el hecho educativo y a partir de ello pueda conducir un proceso de investigación.

También es muy valioso para las instituciones educativas el contar con los resultados de dichas investigaciones, mejor aún si las realizan los propios docentes, pues resulta tan amplio el campo problemático de la educación es casi imposible cubrirlos con investigadores “especializados” no docentes.

Pero se tienen que considerar primero varios aspectos:

a) El enfoque de investigación que va a manejarse: positivista o crítica. La primera hace énfasis en los procedimientos experimentales y de encuestas realizados en muestras de entorno y suscitando resultados” (STENHOUSE;1996:152). A esta modalidad también se le llama “verificacionista”, que “es tributaria de la tradición positivista cuya lógica general propone o consiste en verificar la falsedad o veracidad de una hipótesis. (Op. Cit.;1997:54)

“Entre las formas alternativas figuran los estudios experimentales o descriptivos de casas”. “La validación académica ha recurrido a tradiciones alternativas entre las que se encuentran la hermeneútica y la tradición neomarxista alemana, la tecnomenología y la etnometodología”

b) El perfil profesional del maestro, su dominio de la disciplina que imparte, que le puede permitir explorar su práctica docente.

c) La libertad que la institución puede darle al maestro para desarrollar la investigación dentro de su práctica docente, y los apoyos que le proporcione.

d) La vocación y el compromiso personal del docente para realizar la tarea investigativa.

Además de estos aspectos, se deben considerar también las condiciones propias de la institución, los recursos de los cuales dispone, los tiempos de contratación del personal, sus objetivos académicos, etc.

Al igual que a los paradigmas de formación analizados anteriormente, a este también se le han formulado varias críticas.

La primera de ellas, es justamente sobre la dificultad de formar a los docentes investigadores, y lo poco efectivos que resultan algunos programas de formación de investigadores que están desvinculados de la práctica y fundamentados de la teoría.

Por lo reciente de este paradigma, no pueden apreciarse aún sus resultados.

“A pesar del aumento de producción bibliográfica, no hay un aumento sustancial en materia de investigación” (Op. Cit. 266)

“Los autores indican diferentes tipos de obstáculos surgidos en el desarrollo del programa: unos referidos a la aceptación de las propuestas por parte de las autoridades y docentes de la institución; otras, en relación con la débil formación para la intervención concreta, aunada a la escasez de material didáctico-pedagógico en sus centros de trabajo” (IBID: 266). Además de esto, se siguen privilegiando los estudios verificativos sobre los innovadores.

En descargo, sólo podemos decir que este paradigma sigue en construcción, por lo tanto, habrá que seguir discutiendo su operatividad.

CAPITULO 4
EXPERIENCIAS EN EL DISEÑO DE UNA PROPUESTA CURRICULAR
PARA LA FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA
EDUCACION EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL

4.1 La experiencia curricular como formadora de recursos humanos comprometidos con un proyecto.

Todo proceso formativo implica la transformación de los individuos, si no, se convierte en un proceso “informativo”.

La experiencia que la creación del “**PROYECTO: MAESTRIA EN EDUCACION Y DIVERSIDAD CULTURAL (MEDIC)**”, nos ha dejado a sus diseñadores, ha sido la transformación de nosotros mismos de docentes en investigadores, y en generadores de un proceso de cambio. La génesis de este proyecto se remonta a una Reunión Nacional de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI’90), celebrada en Tlaxcala en octubre de 1995.

El deseo de convertirnos en Sede (Unidad 07C) de la UPN en Chiapas, nos hizo acudir al Rector de la Institución para solicitar su apoyo. Su respuesta fue plantearnos un reto: además de construir el documento propuesta para la Sede, deberíamos avalarlo con un proyecto académico: una maestría para contextos interculturales.

Animados por la perspectiva de constituirnos en Sede, un grupo de asesores nos dimos a la tarea de construir los dos proyectos. Así se conformó el Equipo de Maestría, que inició sus trabajos en noviembre de 1995, sin recibir ningún apoyo institucional, sufragando incluso los gastos de fotocopias, traslados, etc. con recursos propios.

“Mc Donald y Rudock afirman que constituye una responsabilidad del equipo que desarrolla un curriculum el tener en cuenta las barreras que encontraría” (STENHOUSE;1984:276), pero nosotros no imaginamos lo difícil que sería enfrentar esas barreras y vencerlas.

Sin embargo, decidimos presentar nuestro proyecto una vez que lo tuvimos terminado

Las autoridades de la Unidad 07A de la UPN, a la cual pertenece la Subsele de San Cristóbal no simpatizaron mucho con el proyecto, incluso cuando se los presentamos nos dijeron que la UPN tenía proyectos de Maestría mejores que el que proponíamos, pero al fin tomaron el proyecto y lo aprobó el Consejo de Unidad luego de lo cual fue enviado a la UPN/Ajusco para su dictaminación.

Para sorpresa de quienes no creían en la calidad del proyecto, éste fue bien recibido en Ajusco y devuelto para hacerle correcciones y ajustarlo a la normatividad que tanto UPN como la Dirección de Posgrado de la SEP requieren para estos casos.

Ante la demanda de la Sección 7 del SNTE de que se ofrecieran estudios de Posgrado en educación en el Estado, dentro de los puntos de su pliego petitorio, las autoridades de los SECH solicitaron a la UPN un proyecto de Maestría.

Esta coyuntura permitió al Proyecto MEDIC recibir algunos apoyos institucionales como viáticos para los asesores de Ajusco, pago de fotocopias, etc. Luego de varias revisiones y la aprobación de la Secretaría académica de la Universidad, el proyecto MEDIC fue enviado para su aprobación definitiva al Consejo Universitario de la UPN.

Desgraciadamente en mayo de 1997 hubo cambio de Rector y el proyecto tardó 5 meses en ser aprobado. (septiembre de 1997)

La Unidad Tuxtla presentó un proyecto de Especialidad en Matemáticas, y una Maestría en Desarrollo Educativo (con el modelo de Ajusco), y ambos proyectos sí fueron puestos en operación, en tanto que el nuestro continuaba esperando el acuerdo de los Servicios Educativos para Chiapas para poder arrancar.

El equipo de Maestría ha hecho negociaciones con las autoridades de UPN, para la contratación de asesores y para la operatividad del proyecto en general, pero hasta hoy no se han podido establecer acuerdos para que la Maestría se realice por fin.

Resulta absurdo que pese a cumplir con todas las condiciones necesarias para ser implementada, la Maestría en Educación y Diversidad Cultural no esté funcionando aún.

En realidad los proyectos académicos están supeditados a las luchas de poder que se dan dentro de las instituciones.

“Las reflexiones que examinan el proceso de la formación, no como reflejo de las necesidades sociales, sino como una expresión del dominio de un grupo, o más bien grupos que compiten, constituyen un primer sentido de la relación entre la política educativa y la formación docente”. (Op. Cit.;1996:303)

La formación de recursos humanos para la educación vista con el enfoque de política educativa no sólo incluye el aspecto de la orientación ideológica que el estado da a los procesos de formación docente, sino a todas las relaciones políticas que se dan en dichos procesos de formación.

A nivel macro, (en el país) la lucha de la UPN por un reconocimiento como institución de Educación Superior formadora de docente se ha dado prácticamente desde su creación hace 20 años. En la disputa entre Normales, Normales Superiores y UPN “prevalece el proyecto técnico y modernizador de la SEP”, donde UPN “impone una nueva dinámica a la formación de profesores (FUENTES,1984; citado por DUCOING Op. Cit. 304)

En el caso de Chiapas, la UPN se descentralizó en 1992, quedando incorporada administrativamente y financieramente a los Servicios Educativos para Chiapas.

Según el decreto de desincorporación, la UPN dependería administrativamente de los Servicios Educativos para Chiapas y académicamente de Ajusco. El gobernador Patrocinio González Garrido, en un decreto denominó a la UPN “Unidad Pedagógica Estatal”, dicho estatus le quitaba su carácter de Universidad y generaba incertidumbre en cuanto al

valor de los títulos que expidiera. Para muchos, este fue un golpe político para debilitar a la UPN, especialmente por la actitud crítica de algunos de sus asesores. Comprobamos lo que afirma Giroux: “el Estado impone la forma y el contenido de los programas de formación del profesorado a través de una legislación que especifica los títulos y certificados que han de acreditar a quienes aspiren a desarrollar las tareas docentes” (GIROUX,1997:216)

Un vigoroso movimiento estudiantil y de maestros provocó que se abrogara el decreto en noviembre de 1994, por el gobernador interino Javier López Moreno.

Sin embargo, no se estableció la estructura normativa (Ley Reglamentaria derivada del Decreto) que regiría la vida académica y administrativa de la Universidad.

Las luchas políticas que se dan dentro de los SECH afectan a la UPN y a sus proyectos académicos. Los SECH no tienen en su organigrama una Dirección de Educación Superior, sino que la Dirección de Educación Media y Terminal (!) es la que atiende a través de una Coordinación de Educación Superior a la UPN, las Normales y los Centros de Maestros. La UPN es la que ejerce el menor presupuesto, y en cuanto a recursos humanos.

Como no alcanzan para atender la población estudiantil, se “prestan” plazas de Educación Primaria Indígena para contratar asesores, o se comisionan maestros de otro nivel (primaria o secundaria federal) para que laboren en UPN (V. Anexo).

De acuerdo al reglamento para el personal docente de la UPN, los asesores académicos deben estar titulados de licenciatura para impartir clases en ese nivel, pero en la práctica las condiciones de contratación han propiciado un

origen muy diverso de la planta de asesores: licenciados en educación primaria, educación indígena, pedagogía, sociología, antropología, etc. (V. Anexo).

En estas circunstancias, un proyecto de maestría para formar recursos humanos para la educación en un contexto intercultural resulta altamente pertinente, no sólo para los egresados sino para los propios asesores de la UPN.

De hecho, la formación de los formadores de docentes para contextos interculturales se ha dado en la práctica en el caso de la UPN:

“En el nivel nacional, las LEP y LEPMI’90 representan un proyecto que logró integrar y sistematizar múltiples lecturas sobre la educación indígena y dar atención específica a docentes, indígenas. Ningún otro programa de educación superior de nuestro país ha atendido a tantos indígenas simultáneamente y ha formado una planta de asesores que se especializan en este campo educativo” (SALINAS,1995:19).

Por lo que hemos señalado a lo largo de este trabajo, las relaciones sociales y de poder político influyen grandemente en las instituciones. El proyecto MEDIC ha sido víctima de la añeja rivalidad Tuxtla-San Cristóbal, que según expusimos en el primer capítulo de este trabajo, tiene raíces históricas y aunque parezca increíble, afecta los proyectos académicos, los presupuestos, las plazas, etc. La perspectiva para el proyecto MEDIC es incierta, pues depende de coyunturas políticas y de quienes estén al frente de los SECH, de la dirección de la Unidad en Tuxtla y hasta de las demanda sindicales.

Como señala Stenhouse, un proyecto “si ha de tener éxito, debe exigir un esfuerzo excepcional, tanto por parte del equipo central como de los profesores participantes”. (Op. Cit. p. 269)

A estas alturas, ya se dieron algunas deserciones y rupturas del equipo original que diseñó el proyecto, por razones principalmente económicas.

“A la terminación del proyecto, y si el equipo se ha mantenido unido, pueden darse dificultades y crisis de confianza respecto a asegurar puestos de trabajo” (IDEM).

Lo rescatable de todo este proceso, es la experiencia que cada uno de los miembros del equipo adquirimos, que nos formó como especialistas en curriculum y como recursos humanos para la educación en contextos interculturales.

4.2 El proyecto Maestría en Educación y Diversidad Cultural (MEDIC) como alternativa para la formación de recursos humanos para la educación en un contexto intercultural.

A lo largo de este trabajo hemos analizado los distintos aspectos que conforman al Proyecto MEDIC, hemos definido la interculturalidad, hemos revisado los paradigmas de formación docente y los distintos programas de formación que se han desarrollado en los Altos. Construir una propuesta

curricular no es tarea fácil, menos aún cuando ésta debe responder a una realidad tan compleja como la que nos toca vivir en San Cristóbal.

Para tener los suficientes argumentos académicos que apoyaran la Maestría, tuvimos que revisar múltiples propuestas de varios lugares del país, así como recuperar nuestra propia experiencia de formación en programas de Posgrado.

Como equipo multidisciplinario, nos topamos con aspectos que nos rebasaban, sin embargo, siempre encontramos la manera de enfrentarlos buscando ayuda donde fuera necesario. En nuestro caso particular, nos tocaba ser la única pedagoga del equipo. por lo cual teníamos la responsabilidad de definir aspectos muy específicos dentro del curriculum.

Podemos encontrar dos niveles en el ejercicio del trabajo curricular: por un lado están los elementos normativos, los contenidos académicos y las discusiones derivadas de los aspectos de planeación del currículo. Por la otra, encontramos la realidad a la que pretendemos acceder con nuestra propuesta, y todo el trabajo político que implica llevar a la práctica un proyecto.

“La práctica pedagógica representa una política particular de experiencia, o, en términos más exactos, un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan de forma que dan lugar a prácticas históricamente específicas de regulación moral y social” (Op. Cit. p. 220).

Para construir un curriculum, pueden seguirse esquemas o modelos de diseño curricular establecidos en textos especializados. También se puede, siguiendo una práctica muy común en Chiapas, extrapolar un plan de estudios de otra institución y “adaptarlo”, o bien, se puede construir la

propuesta curricular de acuerdo a las necesidades específicas de un contexto y a la teórica del equipo diseñador.

Este último camino fue el que decidimos tomar, con el firme propósito de no caer en propuestas similares a las maestrías que ya se ofrecen en Chiapas.

El equipo decidió no adoptar los modelos del paradigma de la tecnología educativa, pero para tomar esta posición tuvimos una serie de discusiones académicas. Nuestro juicio del modelo curricular basado en Tyler, Taba, etc. fue que era completamente desvinculado de los profundos cambios que se viven en este campo, pensamos, retomando a Giroux que: “el curriculum tradicional representa un compromiso firme con una visión que interpreta la racionalidad como una dimensión ahistórica, orientada hacia el consenso y políticamente conservadora. Su visión de los estudiantes es pasiva y se muestra incapaz de analizar los presupuestos ideológicos que lo ligan a un estrecho modo operativo de razonar. Su concepto de la ciencia ignora los elementos rivales y los marcos de referencia dentro de la misma comunidad científica. Por otra parte, termina situando una forma limitada de metodología científica basada en la predicción y el control en el lugar que le correspondería a la investigación científica crítica” (Op. Cit.:56).

Para poder acercarnos a la realidad, teníamos que aprender a leer el contexto más allá de las encuestas y entrevistas, así como revisar nuestra propia experiencia como egresados de maestría y también como parte de la interculturalidad.

En este punto pudimos establecer una primera distinción: el curriculum técnico y el curriculum ideológico. El primero establece únicamente el cómo se va a operar, la parte práctica del curriculum, el segundo implica un

profundo análisis para determinar el para qué, el qué y a quienes estará destinado.

Revisamos las más recientes aportaciones a la teoría curricular. Encontramos que “a diferencia de las teorías técnicas o prácticas del curriculum, la teoría crítica encara la doble cuestión de la relación entre la educación y la sociedad y entre la escolarización y el estado como problema central” (KEMMIS;1993:101) es decir, esta visión crítica del curriculum destaca la importancia del papel que éste tiene como instrumento para que a través de la escolarización se legitimen los valores de la clase dominante. El nivel de decisión aquí es sí únicamente se reconoce esta situación o si se actúa al respecto, construyendo una propuesta curricular crítica.

Hemos de reconocer que en la práctica, un desarrollo curricular depende de un factor muy importante: los perfiles profesionales de los miembros del equipo. En nuestro caso, la formación predominantemente en las áreas de la sociología y la antropología, llevaba las discusiones orientadas a esos campos. Esto fue provechoso, porque pudimos ubicar el papel de la educación en la sociedad, y específicamente el que jugaban los posgrados en Chiapas: dar estatus, credencializar.

Sin embargo, el otro nivel de discusión, el relativo a la teoría curricular y a la parte técnica de la construcción del curriculum, era más difícil por la ausencia de referentes en varios miembros del equipo (no tanto por falta de lecturas, sino por no dominar estos aspectos como podemos hacerlo los pedagogos). Aún así, se resolvieron satisfactoriamente con el apoyo de los asesores que vinieron de Ajusco y otros especialistas en educación que consultamos. El diseño de una propuesta curricular crítica implica un proceso creativo, pues si se está rompiendo con la metodología tradicional de armar esquemas (áreas disciplinas o módulos) y luego “llenar cuadritos”

con nombres de los cursos, es para construirse una alternativa bien fundamentada.

“Este proceso de creación que puede llevar a la construcción de una nueva teoría, a una predicación, a la elaboración de hipótesis, a la construcción de modelos, etc., no es un proceso lineal, sino dialéctico, sujeto a contradicciones, que llevan al sujeto de conocimiento a momentos de confusión, a temores, a retrocesos y avances” (PANSZA,1990:95)

Un importante acuerdo que logramos tomar (no sin tener antes muchas discusiones) fue el de no imponernos unos a otros nuestra postura personal es decir, por encima de todo, establecer consensos y esto se dice fácil en el discurso, pero no es tan aplicable en el terreno de los hechos. En este caso por ejemplo, la mayoría de los miembros del equipo pensaban que en el curso de “teorías pedagógicas” se resolverían todos los problemas de la heterogeneidad profesional de los maestrantes, y siendo nuestra especialidad la pedagogía, hubimos de explicarles y convencerlos de que eso era imposible, ¿cómo darles en un semestre filosofía e historia de la pedagogía, y la construcción de las corrientes teóricas más importantes de la misma?, ¡pero eso creían!, finalmente, lo resolvimos adecuadamente.

Cuando mencionamos en el punto anterior la descalificación que las autoridades de la Universidad le hicieron al proyecto cuando lo presentamos, comprobamos fehacientemente cómo se legitiman institucionalmente las concepciones tradicionales de hacer investigación y hacer ciencia.

No sólo se dudaba de nuestra capacidad como docentes - investigadores, sino de que en una Subsede de la UPN que no tenía recursos humanos para la educación. Esta es la gran paradoja: puede estudiarse en los cursos impartidos en la UPN a Giroux, a Stenhouse, a Kemm's pero de ahí a

construir una propuesta curricular, ¡cómo! eso equivalía a una herejía... ¿quiénes éramos nosotros, simples mortales, para atrevernos a hacer aquello que sólo les era permitido a los doctores y maestros de la pedagogía del Olimpo - Ajusco?*

Pero en este caso, nosotros nos atrevimos, como Prometeo, a desafiar la ira de los dioses, y seguimos adelante con el proyecto. Es más, luego los propios académicos de Tuxtla hicieron también el diseño de una Especialidad en Matemáticas y adaptaron la Maestría en Desarrollo Educativo de Ajusco, al ver que si se podían hacer propuestas desde provincia.

“La construcción de un objeto de investigación exige una actitud crítica y en muchos casos hasta irreverente” (HIDALGO,1997:47)

** Queremos aclarar que los académicos de Ajusco NUNCA se han sentido superiores, y nos apoyaron extraordinariamente; usamos esta alegoría para ejemplificar el criterio de nuestras autoridades de UPN/Tuxtla.*

Los elementos normativos que se nos solicitaron para la elaboración del curriculum fueron los siguientes:

- 1.- Antecedentes
- 2.- Justificación
- 3.- Objetivos
- 4.- Fundamentación
- 5.- Propuesta curricular
- 6.- Mapa curricular
- 7.- Créditos del plan de Estudios
- 8.- Criterios para la evaluación del aprendizaje

- 9.- Planta docente
- 10.- Perfil de ingreso
- 11.- Requisitos de ingreso
- 12.- Perfil del egresado
- 13.- Campo de trabajo actual y potencial
- 14.- Requisitos para la obtención del grado
- 15.- Evaluación del posgrado

Para los primeros puntos (1 al 4) nos basamos en documentos de trabajo que ya se habían elaborado en la Subsede, como el Proyecto de Evaluación y Seguimiento de la LEPEPMI'90, así como estadísticas e informes académicos.

La parte medular del proyecto lo constituía la propuesta curricular y los perfiles de ingreso y egreso, es decir, *el qué* del proyecto y *a quiénes* estaría dirigido

Para determinar los contenidos curriculares, aplicamos encuestas entre nuestros egresados y asesores, y entrevistamos a directores, supervisores y maestros de distintos niveles educativos. Según sus respuestas e inquietudes, se fueron perfilando 3 líneas: la educación intercultural, los problemas de la docencia y la administración y planeación educativa.

Esto nos definió las áreas de interés, pero también teníamos previsto el sentido del programa de Maestría: estaría orientada a la investigación.

Entonces determinamos la estructura general: 3 líneas de especialización:

- Educación intercultural (para los egresados de la licenciatura y los interesados en educación indígena)

- Docencia (para los profesores de distintos niveles) y
- Planeación educativa (para los directivos de instituciones y funcionarios de la Secretaría de Educación) y la línea de metodología como hilo conductor de la Maestría.

La mayoría de los planes de estudio que revisamos, proponían una área de formación teórica y un área de investigación como aplicación de la teoría. Esto general una ruptura conceptual, no se puede formar investigadores con cursos teóricos de metodología e información en las diferentes disciplinas, se debe “tratar a la educación en sí misma como la materia de investigación” (STENHOUSE:173).

Decidimos establecer ejes horizontales para los campos problemáticos (las 3 líneas, más metodología) y cortes verticales para el estudio teórico y la especialización. De esta manera, el mapa curricular quedó integrado por 8 cursos en el área básica: 2 de educación intercultural, 2 de docencia, 2 de planeación y 2 de metodología. En el área de especialización se llevan 2 materias de la línea elegida, una optativa y una de metodología en cada semestre.

Inicialmente habíamos planteado un curso propedéutico, pero en la primera revisión lo cancelamos.

Desde que se inscribe, el maestrante registra su proyecto de investigación en una de las 3 líneas de especialización. A partir del tercer semestre; lleva 2 cursos relativos a la línea de su interés y una materia optativa; en los cursos de metodología del tercero y cuarto semestres culminará su proceso de elaboración de tesis. (V. Anexo)

El papel del maestrante se definió también: ser un investigador de su propia práctica educativa, un agente activo de su proceso de aprendizaje, y así quedó plasmado en el perfil de egreso.

Siendo realistas, reconoceremos que en 2 años no se forma un investigador, pero nuestra inquietud es justamente empezar a hacer camino. Sabemos que “no se es docente o investigador por arte de magia o por decreto, ambos perfiles profesionales se conforman mediante un proceso más o menos largo de formación teórica, reflexión, abstracción y práctica concreta; es decir, culminan en la praxis” (ALANIS, 1996:75)

Muchos de los actuales posgrados en México tienen esta orientación. Inclusive hay especialistas que han desarrollado metodologías para que a través de cursos y talleres se puedan iniciar en la actividad de la docencia-investigación (cfr. ROJAS SORIANO, ALANIS, HIDALGO GUZMAN) “Uno de los mayores retos y del posgrado nacional es aumentar su capacidad para vincular sus actividades de investigación a la docencia, y mejorar la formación en y para la investigación; esto implica constituir plantas docentes con solidez académica y estabilidad, pues éstos son elementos básicos para establecer un régimen de investigación” (GALAN,1995:62)

Para lograr el objetivo planteado, de desarrollar cualidades de investigadores en los participantes en el proyecto MEDIC (formar investigadores nos parece demasiado pretencioso) era importante considerar además de la estructura y contenidos curriculares, la metodología de trabajo (procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación) así como a la planta docente. Sobre todo esto último, fue con el que más cuidado tuvimos: sabíamos que muchos proyectos fracasan al carecer de recursos humanos especializados, y por ello la misma normatividad exige que se registren el número de docentes que participarán (preferentemente de base en la

institución) y que se presenten convenios interinstitucionales para poder contar con profesores invitados en un momento dado.

Cada asesor deberá desarrollar un proyecto de investigación en la línea de la cual será responsable (educación intercultural, docencia o investigación educativa), el asesor de metodología no desarrollará proyecto de investigación, puesto que trabajará un seminario, que tiene el doble de duración, además de que será el encargado de dirigir los proyectos de los alumnos (en el aspecto metodológico, pues el asesor de tesis será el responsable de la línea).

Lo innovador de este proyecto, en opinión de los académicos de Ajusto, es que plantea las dinámicas de trabajo docente, de integración curricular, de evaluación del programa y de la configuración del grupo de maestrantes (10 de cada línea, lo cual propiciará el ambiente de interculturalidad desde el aula misma) en una forma que difiere de los tradicionales currícula de Maestría. Justamente ese fue un punto a nuestro favor para la obtención del dictamen aprobatorio, claro, además de que cumplimos todos los requisitos académicos y administrativos.

Al respecto, insistimos en lo que comentamos anteriormente, una cosa es el discurso y otra la realidad. La versión aprobada del proyecto MEDIC difiere bastante de lo original, y pues, sólo así pudo ser aceptada.

Las posiciones conservadoras en educación siempre se darán, pues justamente esa es su función: perpetuar; “la escuela ha sido construida por conservadores desde el punto de vista pedagógico, que pensaban mucho más en el molde de los conocimientos tradicionales en el que era necesario educar a las nuevas generaciones que en formar espíritus inventivos y críticos” (PIAGET,1981:143).