

TRABAJO DE TESIS:
EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO: UNA ALTERNATIVA
INTERCULTURAL PARA LAS COMUNIDADES INDIGENAS DE SAN
MIGUEL CHIMALAPA OAXACA.

PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

PRESENTA:
LIZBETH CASTILLO LÓPEZ

ASESOR:
MTRO. ALEJANDRO DÍAZ BUENO

MÉXICO, D.F. 2011

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS[©]

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
DEDICATORIA.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I La relación entre el estado y los pueblos indígenas en México y América latina.....	11
1.1. Los pueblos indios y estado en América Latina.....	11
1.2. Surgimiento de la noción de indio.....	14
1.3. Nacimiento del Estado Nación y su relación con los pueblos indígenas.....	15
1.4. La resistencia contemporánea de los pueblos indios.....	20
1.5 Educación indígena en México.....	23
CAPÍTULO II Concepción de interculturalidad y educación intercultural.....	28
2.1. Cultura, multiculturalidad e interculturalidad.....	28
2.2. Educación intercultural.....	32
2.1.1 Modelos alternos de educación intercultural en América Latina.....	38
2.1.2 Modelos alternos de educación intercultural en México.....	40
CAPÍTULO III La educación indígena en Oaxaca: El Bachillerato Integral Comunitario (BIC).....	47
3.1 Oaxaca.....	47
3.1.1 Movimiento indígena en Oaxaca y la educación.....	49
3.2 Antecedentes del Bachillerato Integral Comunitario (BIC).....	50
3.3. Bachillerato Integral Comunitario.....	53
3.3 El Modelo Educativo Integral Indígena.....	56

3.3.1 Perfil del Estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario.....	59
3.3.2 Asesores- investigadores del Bachillerato Integral Comunitario.....	60
3.4. El Bachillerato Integral Comunitario de San Miguel Chimalapa Oaxaca.....	61
3.4.1 San Miguel Chimalapa Oaxaca.....	61
3.4.2. Bachillerato Integral Comunitario N° 12 de San Miguel Chimalapa...	68
METODOLOGÍA.....	73
4.1. Indagación y construcción conceptual.....	73
4.2. Recolección de datos de campo.....	74
4.4. Sistematización y categorización la información.....	77
4.5. Análisis de la información.....	78
ANALISIS DE RESULTADOS.....	81
5.1. Objetivos y premisas del MEII.....	81
5.1.1. Fortalecimiento de la identidad.....	81
5.1.2. Relación escuela, comunidad, autoridades e instituciones.....	86
5.1.3. Rescatar, conservar y recrear la lengua zoque en el BIC.....	93
5.2. Perfiles profesores y directivos.....	101
5.2.1. Perfil académico.....	102
5.2.2. Experiencia en educación.....	103
5.2.3. Compromiso con el pensamiento y el trabajo Comunitario.....	105
5.3. Perfil de estudiantes.....	108
5.3.1 La integralidad del modelo: equilibrio entre formación, conocimientos básicos, técnico operativo y formación propedéutica.....	109
5.3.2. Aprendizaje significativo, reflexivo y contextualizado.....	113

5.3.3. Servicio a la comunidad y empatía con las demandas comunitarias.....	116
5.4. Pedagogía y didáctica.....	119
5.4.1. Educación integral modular por objeto de transformación.....	119
5.4.2. Trabajo educativo con base a demandas y problemáticas de la comunidad.....	123
5.4.3. Dominio de la metodología de enseñanza.....	131
5.4.4. Equilibrio entre el conocimiento local y universal en el currículo del BIC.....	134
CONCLUSIONES.....	138
6.1 Elementos de interculturalidad en el modelo educativo del BIC N°12.....	138
6.2 Indicios de interculturalidad educativa en el fortalecimiento de la identidad Zoque en el BIC N°12.....	141
6.3 Factores de obstaculizan la educación intercultural en el BIC N°12.....	145
6.4 Referentes para potencializar el aprendizaje de los alumnos en la vinculación BIC N°12- Comunidad.....	148
BIBLIOGRAFÍA.....	151

DEDICATORIA

Al finalizar este proyecto reafirmo que ha sido uno de los procesos más gratificante en mi vida, agradezco y dedico ésta tesis con cariño, respeto y admiración a todas aquellas personas que me permitieron construir esta hermosa realidad. A mi madre Alicia López Benítez por ser mi fuente de inspiración y por estar siempre presente en una lucha constante para alcanzar mis metas; a mis hermanos (Alberto e Irving), a tíos (María Elena y Aristeo) por acompañarme y apoyarme en todo momento; así como a mis tíos Rubén, Elva, Rocío y Santiago por todo el apoyo otorgado durante este tiempo.

Pasar cuatro años y medio en las aulas de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México para mí ha sido una de las experiencias más importantes en mi vida, por ello agradezco a todos aquellos profesores que día a día me ayudaron a construir una visión, crítica y humanista. Agradezco al Profesor Alejandro Díaz Bueno por el tiempo otorgado, las correcciones acertadas y sobre todo el ayudarme a visualizar y problematizar cada capítulo de esta investigación. A los profesores Fabiana Medina, Micaela Rosalinda Cruz, Jeronimo Repoll y Samuel Cielo Canales por introducirse a la lectura de este proyecto y de manera muy especial al Lic. Irving Ortiz López del ITESO (Universidad Jesuita de Guadalajara) por asesorarme en la corrección de estilo de esta investigación. Al mismo tiempo agradecer al Instituto de Ciencia y Tecnología del D.F. por su apoyo económico para este trabajo.

Agradezco de manera muy especial al Bachillerato Integral Comunitario N.12 de San Miguel Chimalapa Oaxaca, a los profesores, Ana Laura Salvador, Alberto Ortiz, Alejandro Cabrera, Elvis García, Roberto Reyes, Rogelio Ruíz, Víctor Prado, a todos los alumnos por la convivencia diaria y sobre todo por permitirme adentrarme a sus vidas educativas y personales. También agradezco a los egresados del BIC N° 12 y las autoridades

municipales por su tiempo para otorgarme entrevistas y su apertura al diálogo durante el proceso de investigación de campo. La colaboración de cada uno de los agentes aquí mencionados permitió que fuera posible realizar el presente trabajo. El trabajo de campo me dejó grandes aprendizajes y fue una experiencia enriquecedora de mi vida, porque al regresar a mi comunidad y verla como sujeto de estudio, descubrí la importancia de aportar al trabajo intercultural y resignificar mi identidad como Zoque. Este trabajo, es un homenaje y reconocimiento a cada una de las personas que trabaja a favor de las comunidades indígenas.

INTRODUCCIÓN

La lectura de la historia de México y la comprensión de la misma en relación a los grupos étnicos, requiere ver más allá de la historia oficial que nos han inculcado durante nuestra formación inicial, para develar la historia paralela que particulariza la realidad social en la que viven las comunidades indígenas de nuestro país, es importante poder identificar y profundizar en cada una de ellas; sin embargo, por la envergadura de éstas, el tema central de este trabajo son las manifestaciones culturales e interculturales vinculados en los procesos educativos. A partir del eje conductor de este trabajo resulta imprescindible profundizar en los proyectos educativos que centran su acción educativa en fomentar el respeto mutuo y conocimientos entre las culturas que convergen en este México pluricultural.

En relación al foco de interés del presente trabajo, las acciones de investigación se centraron en analizar el Modelo Educativo Integral Indígena y su aplicación en el Bachillerato Integral Comunitario de San Miguel Chimalapa Oaxaca, para determinar a qué visión intercultural responde y el impacto que éste ha generado en los estudiantes y en la comunidad. Por lo cual, la importancia de esta investigación reside en tres aspectos: analizar el modelo educativo del Bachillerato Integral Comunitario, visualizado en la región como alternativa educativa para promover en los jóvenes la búsqueda por resignificar los valores culturales de la vida comunitaria; aportar nuevas perspectivas de estudio sobre la cultura Zoque que por el momento no están documentadas y de forma específica al estudio de la comunidad de San Miguel Chimalapa Oaxaca; finalmente, la motivación personal

de aportar con este trabajo nuevos elementos de análisis para el fortalecimiento cultural.

La estructura de este trabajo está conformada por cinco capítulos. El primero está dedicado al análisis de la relación histórica entre los pueblos indígenas y el estado Mexicano, en el que se describen distintos proyectos de dominación implementados por el Estado y las distintas resistencias que han protagonizado los pueblos indígenas. Cabe mencionar que este capítulo tiene un sentido descriptivo, que permitirá revisar los procesos históricos de colonialidad de los pueblos indígenas en México en sus distintas etapas, del mismo modo se abre un espacio al estudio de los procesos educativos que ha generado el Estado hacia los pueblos indígenas para traer a la mesa de discusión las estrategia utilizadas para incorporar al indígena al proyecto de nación caracterizada por ser paternalista, hegemónica y excluyente de los saberes étnicos.

Fue hasta en los años setenta cuando se generalizan los cuestionamientos hacia un Estado que desde su constitución no tomó en cuenta las diferencias étnicas, sino al contrario, lo que ha buscado es el establecimiento de una política de unificación cultural. Ante esta reflexión construyó el capítulo dos, dedicado al concepto de interculturalidad y su aplicación al campo educativo como proyecto que busca revertir la situación de negación de las culturas indígenas. Con ello lo que se pretende es realizar un mapeo de los diferentes modelos educativos interculturales, de manera oficial en México y en América Latina de proyectos

emergidos en el marco de la autonomía indígena principalmente: la educación Intercultural Bilingüe creada por la CONAIE en Ecuador, la etnoeducación del CRIC de Colombia y el Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de nuestro país.

Las relaciones de poder entre las diferentes culturas se encuentran presentes en los ámbitos sociales en el que participan sus integrantes, por ello, el ámbito educativo es uno de los lugares privilegiados para observar estas luchas y resistencias por la búsqueda de una educación propia construida desde la particularidad del pueblo que la demanda. El análisis de este proceso le dedica el capítulo tres, donde se revisa brevemente la historia de los proyectos educativos indígenas y el surgimiento del modelo de los Bachilleratos Interculturales en Oaxaca; después se hace una breve monografía del municipio de San Miguel Chimalapa Oaxaca para delimitar el contexto del Bachillerato Intercultural Comunitario N°12, que es el objeto de estudio del presente trabajo.

En una investigación resulta imprescindible contar con una metodología que permita dar respuesta a la interrogante que llevó a la realizar este trabajo y que determinó el fin del mismo, por ello en el capítulo cuatro se da a conocer la metodología y las herramientas de investigación que permitieron recuperar información en campo y cumplir con el objetivo de analizar e identificar los elementos interculturales que plantea el Modelo educativo Integral Indígena (MEII) y su aplicación en la realidad educativa del Bachillerato Integral Comunitario N°12

e identificar si los jóvenes que cursan el BIC en San Miguel Chimalapa modifican su visión sobre su cultura. El capítulo cinco está dedicado al análisis de la información de campo a partir de las categorías de análisis establecidas en relación al Modelo Educativo Integral Indígena y el cotejo con la aplicación del mismo en el BIC N°12 que darán paso al fin del trabajo con las conclusiones del mismo.

CAPÍTULO I

La relación entre el estado y los pueblos indígenas en México y América latina

1.1. Los pueblos indios y estado en América Latina

La historia de América Latina está marcada por una constante confrontación entre las culturas indígenas y no indígenas, este dinamismo originó una lucha constante de poder entre los diferentes grupos culturales, a nivel económico, político, cultural y social, dados a partir del proceso de colonización. Existen dos formas de conceptualizar la colonización: a nivel político-económico, que basa en la invasión del territorio conquistado y en el dominio que ejercen los conquistadores; y a nivel cultural, caracterizado por la imposición de la cultura dominante.

Bonfil (1994, p.136) señala que la colonización fue una empresa de explotación, porque la extracción de riquezas materiales fue la finalidad primera y permanente de la sociedad colonizadora, en ese sentido la colonización de América Latina fue un detonador para la consolidación del poder europeo sobre el resto del mundo. Gracias a la colonización de América y otras regiones, se incrementó el poder económico y geopolítico de Europa en comparación con las otras culturas contemporáneas que competían por la hegemonía. Este es uno de los factores que llevan a considerar lo que plantea Enrique Dussel, como el inicio de la modernidad.

El filósofo Enrique Dussel es uno de latinoamericanos que ha participado en el debate de la modernidad desde la óptica de la post-colonialidad, él señala que existen dos paradigmas acerca de la modernidad: la modernidad como un fenómeno exclusivamente europeo y un proceso endógeno que es irradiado a todo el mundo; y el segundo, en el que presenta la relación de la modernidad con la colonialidad, considerando que los dos procesos están ligados y no pueden entenderse el uno sin el otro (Dussel, 1998, p.51). Desde esta perspectiva, la modernidad es una consecuencia de la colonización, no sólo por la ventaja comparativa que supuso la conquista de nuevos territorios, sino por la relación de hegemonía cultural que se estableció entre la civilización europea y el resto de culturas del mundo.

La constitución de la modernidad es un fenómeno que cambió radicalmente la forma de vida de las culturas no europeas, al ser forzadas a incorporar elementos ajenos a su contexto. Los pueblos indígenas vieron negados sus derechos, su civilización, su cultura y su mundo, desde la razón moderna dando a los conquistadores la legitimidad de conquistar (Dussel, 1992, p.56); en este sentido, los autores poscoloniales problematizan todo este proceso, haciendo referencia al concepto de la colonialidad, que se ejerce a través de saberes, los lenguajes, la memoria e imaginario (Dussel, 1992, p.33), es decir, la dominación a través de la racionalidad y de las estructuras culturales tales como la religión, la lengua, las costumbres y la educación.

Para Lander (2000, p.36) la colonialidad opera en cuatro tipos de dominio, 1) en lo económico, con la apropiación de la tierra, de la mano de obra y el control de las finanzas; 2) Político: Control de la autoridad; 3) Social: Control del género y la sexualidad y 4) Epistémico y subjetivo/personal: Control del conocimiento y la subjetividad. Por su parte Aníbal Quijano, plantea que uno de los grandes dispositivos de la colonialidad tiene que ver con la colonialidad del poder, proceso por el cual los pueblos indígenas fueron considerados personas que no tenían alma, ignorantes y barbaros en el mejor de los casos, lo cual justificó la negación del otro, ese otro que no tenía un sólo Dios sino distintos, que poseía una cosmovisión distinta a la eurocéntrica, que con la colonización se fue debilitando, hasta crear un nuevo ser desorientado sobre su pasado y su presente. En este sentido, Franz Fanón (2003) señala que el pueblo colonizado tiende a preguntarse y plantearse ¿quién soy en realidad?

En el proceso de la colonización existe una hegemonía de poder sobre el conocimiento, que es denominado por los poscoloniales como la colonialidad del saber, éste concepto tiene que ver con la dominación en el terreno de lo epistemológico; es decir, la búsqueda para legitimar un saber hegemónico (occidental y mestizo) y en el repudio de los saberes provenientes de los pueblos originarios (Díaz y Méndez, 2011). En ese sentido, tanto la colonialidad del poder y del saber son los pilares que sostienen el Eurocentrismo, acción que centra el pensamiento europeo como el único patrón de referencia superior y universal (Lander, 2000, p.23).

El eurocentrismo ha influido en las diferentes ciencias y disciplinas que sustentan los referentes teóricos del conocimiento occidental, los mismos que son utilizados para el estudio del conocimiento de otras culturas. En este sentido, sólo se reconoce y valida aquello que entra en los parámetros interpretativos del quien los establece, estudia y los difunde, lo que imposibilita el diálogo con otros marcos interpretativos fuera de las ciencias y disciplinas señaladas como universales, que en consecuencia, lo desconocido o diferente es ocultado y es subordinada toda expresión cultural que no correspondía a este deber ser y pensar (Lander, 2000).

1.2. Surgimiento de la noción de indio

La concepción de indio en los momentos históricos de Latinoamérica ha representado un tema polémico. El título de indios hacia pueblos originarios de América se originó a partir de un error de navegación cometido por los españoles del siglo XV, que guiados por Cristóbal Colón, pretendían llegar a las indias occidentales, fue a partir de ese momento que determinaron como indios a todos aquellos que vivieran en el territorio que posteriormente sería denominado como Nueva España (González, 2007, p.21).

Bonfil (1991, p.126) sostiene que el término Indio fue una invención de los europeos, y se constituye en un concepto que definió las relaciones de poder. Es decir, que indio es el término que define al sujeto colonizado, y es un término recíprocamente excluyente y dialécticamente inseparable del colonizador. El uso de este término, trajo consigo la sectorización y estigmatización entre una población considerada como atrasada a ojos del grupo social dominante que se

enraizó desde la época colonial. En este sentido, el Indio era considerado como una persona de menor edad, al que había que enseñarle cómo hablar, vestir, pensar y comportarse (Dussel, 1992).

1.3. Nacimiento del Estado Nación y su relación con los pueblos indígenas

El Estado Nación es un modelo político emergido de la modernidad que se consolidó durante el siglo XVII. Luis Villoro puntualiza (1998), que el Estado Nación es un proyecto político que no reconoce a las comunidades históricamente establecidas, sino que intenta integrar a las naciones y etnias existentes, para forjar una nueva unidad cultural. El modelo político de Estado Nación se convirtió en una de las formas más viables para organizar las naciones Europeas, proceso que fue llevado a América Latina después de la independencia, con el fin de establecer leyes que determinaran que todos los habitantes del país fuesen gobernados por la misma ley (González, 1998).

El establecimiento del Estado Nación en 1821 con el Plan de Iguala significaba una nueva restructuración de los status de los grupos sociales existentes en esa época, sin embargo, en cuestiones prácticas los beneficios y oportunidades de mejor nivel de vida para los sectores marginales distaba de la realidad que dieron origen a otros movimientos y luchas internas por la consolidación del México independiente entre las dos corrientes políticas existentes en el siglo XIX, los conservadores y los liberales. En ambas corrientes políticas no había cabida a los grupos indígenas como agentes políticos, sino por el contrario, concebían al indio un obstáculo para el progreso y la unificación de un solo pensamiento.

La búsqueda de unificar a la población mexicana en una misma nación traía consigo, el establecer como lengua única y legítima el español, forjar un sentido nacionalista en miras de la búsqueda de los mismos intereses y las mismas ambiciones. El nacionalismo y el proceso de desindigenización se dieron de forma paralela, Villoro (1998) señala que la premisa fue que los indios olviden sus costumbres y hasta su idioma mismo, si es posible, ya que sólo de este modo perderán sus preocupaciones y formaran con los mestizos una masa homogénea, una nación verdadera, es decir un solo México que sólo es posible si el indígena deja de ser indígena.

La Constitución de 1824 determinaba que todos los habitantes de México son ciudadanos e iguales ante la ley, por lo tanto deberían tener las mismas oportunidades que el resto del país en materia educativa, agraria y judicial. Sin embargo, estos tres grandes rubros han sido las bases de las demandas de los sectores marginales del país e incluyendo los problemas de salud, vivienda y empleo. A nivel legislativo, existe una asimetría relevante con el sistema normativo de los pueblos indígenas con las establecidas y difundidas por el Estado, dicha relación entre el estado y los pueblos indígenas se han presentado de una forma desigual y en permanente confrontación.

El surgimiento de un México desigual y en desventaja a las conformaciones de otros países a nivel internacional, el nacionalismo y la bandera del desarrollo parecían ser prometedoras para la instauración del Estado mexicano. Sin

embargo, para dar cabida este proyecto de nación era necesario iniciar un proceso de homogenización de los diferentes grupos culturales existentes en el país para construir una sola identidad mexicana (Gunther y Mendoza, 2009). Esta identidad fue sustentada en la ideología de desaparecer el pasado y en el exterminio de las prácticas culturales que difieren del proyecto de Estado, en este sentido, no podía coexistir lo indígena con la identidad mexicana libre y democrática, es decir para ser mexicano se tendría que dejar de ser indígena (Esteban, 1987).

La Constitución de 1824 no representó para las poblaciones indígenas un cambio significativo a sus demandas y necesidades que eran representadas por las distintas rebeliones a lo largo del país, éstas fueron reprimidas implacablemente. Con el ascenso de Porfirio Díaz al poder, el escenario no fue favorable para los grupos marginales de esa época, sino lo contrario, la política de industrializar el país implicaba de una forma u otra permitir que los inversionistas acapararan las mejores tierras para el cultivo o para la explotación de recursos naturales dejando a la deriva a los grupos marginales obligándolos a incorporarse al trabajo de las haciendas, minería e industria. De manera particular los grupos indígenas fueron adsorbidos por las haciendas o desplazados hacia zonas inhóspitas para mantener su libertad y continuar con sus formas de vida.

Durante el gobierno de Díaz uno de los ejes temáticos fundamentales fue la posesión de la tierra, en este sentido las rebeliones indígenas estaban enfocadas por conservar o la obtención de tierras para el cultivo. Sin embargo, las rebeliones fueron sofocadas de manera tajante a lo largo del país. Bartra (2008) señala que

una de las grandes consecuencias después de las leyes de reforma liberal y durante el Porfiriato, para las comunidades indígenas fue que el 90% de sus tierras habían sido privatizadas. En este mismo sentido Florescano (1996, p. 490) dice que cuando México ganó su Independencia a principios del siglo XIX, se estima que aproximadamente 40% de la tierra agrícola del centro y sur del país eran tierras comunales en manos de los pueblos. Cuando cayó Porfirio Díaz en 1911, sólo 5% pertenecía en las mismas manos.

El éxito de la revolución mexicana fue la incorporación de los sectores campesinos e indígenas por la lucha de tierra, desde el norte hasta el sur del país, estos movimientos revolucionarios abrieron posibilidades para enunciar las demandas de forma explícita y rotunda, uno de los documentos que mejor expresa las necesidades históricas es el Plan de Ayala atribuido a Emiliano Zapata. Sin embargo, al culminar la revolución mexicana y la aprobación de la Constitución de 1917 no se hicieron grandes cambios en materia agraria y en el reconocimiento de las culturas indígenas.

Con el establecimiento del gobierno de Lázaro Cárdenas, se retomó el nacionalismo mexicano como propulsor del desarrollo e industrialización del país, en esta época se establece las políticas indigenistas, en el cual, se resaltan la culturas indígenas no como pueblos vivientes, sino como referentes que algún día ellos fueron los dueños de las tierras y de los cuales desciende el pueblo mexicano, en este sentido, pareciera que el devenir histórico se haría cargo de desaparecer los rasgos culturales fundamentales como la lengua y que finalmente

se incorporarían a una sola visión de Nación. Pero también este movimiento abrió el dialogo por primera vez con los pueblos indígenas para escuchar sus demandas, de forma específica en el Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en Pátzcuaro Michoacán.

En el Congreso Indigenista se discutieron problemáticas de los pueblos indígenas, entre ellas, la justicia social y el compromiso de los gobernantes, para con las comunidades, en el sentido de proporcionarles lo necesario para llevar una vida digna, como servicios básicos de salud y financiamiento para trabajar la tierra. A partir de este congreso fueron creados, el Instituto Interamericano Indigenista y el Instituto Nacional Indigenista (INI) con sede en cada país, en México el INI nace en 1948, con estos organismos gubernamentales surgieron diferentes proyectos de asistencia para las comunidades en apoyo a sus demandas e integración al proyecto de nación.

Los proyectos promovidos desde las políticas indigenistas pronto fueron confrontados por su carácter asistencialista y la poca participación de las comunidades en la toma de decisiones del tipo de proyectos promovidos por las organizaciones gubernamentales. De las críticas más fuertes al INI por parte de intelectuales indígenas, es que esta organización fue creada por Estado para atender a los indígenas pero sin tomar en cuenta su palabra, es decir, que el INI responde a políticas de integración de estos pueblos a la visión de desarrollo más que responder a las necesidades contextuales de cada grupo étnico.

El proceso histórico de reconocer las particularidades de cada grupo étnico en México y el empoderamiento de sus contexto para ser sujetos políticos, ha significado para estos pueblos caminar por distintas sendas que los han llevado tanto a la conquista de espacios de diálogos y derechos, como también a la confrontación armada de resistencia.

1.4. La resistencia contemporánea de los pueblos indios

En función a la relación asimétrica de los grupos sociales o étnicos en los cuales uno padece la imposición del otro, el primero responde en función de sus recursos y elementos culturales disponibles en su contexto, de esta manera puede generar estrategias de resistencias, esto se traduce en una movilización permanente. Martínez (2003) señala que la resistencia se manifiesta en distintos planos de la vida, música, el trabajo, la fiesta, la producción o la guerra; por eso la resistencia conforma parte de la identidad de los pueblos que enfrentan la imposición de otro a nivel económico y cultural.

La creciente reflexión de la legitimidad protagónica de los pueblos indígenas ha demostrado una vez más y en forma abrumadora, que su presencia no puede ser políticamente ignorada, sino viene a darle sentido a la resistencia. Maldonado (2002) señala que la resistencia es lo que ha permitido que los pueblos indígenas continúen existiendo y mantengan sus rasgos culturales, es decir, que a lo largo de su proceso histórico éstos buscaron la manera de seguir siendo indígenas, practicando sus rituales, creyendo en sus creencias, hablando sus lenguas y curándose con sus propios conocimientos.

El fenómeno de resistencia ha estado presente a lo largo del continente americano de forma pasiva y armada en países como: Perú, Paraguay, Chile, México, Colombia entre otros. Sin embargo, los movimientos de reivindicación se han inclinado hacia las luchas armadas por la defensa ante la violación de sus derechos, el reclamo a la existencia como grupo cultural y la defensa de sus recursos naturales, estos movimientos en sus inicios no eran exclusivos de los grupos indígenas, debido a que se mantenían una relación con distintos grupos campesinos que no necesariamente pertenecían a un grupo étnico. Las movilizaciones indígenas masivas fueron gestadas en la década de los sesenta, pero la solides de éstas y el reconocimiento de las mismas fue hasta la década de los setenta.

Los años setenta son cruciales para los movimientos indígenas, debido al fortalecimiento de la organización regional, estatal y nacional, por la lucha de la autonomía. Estos movimientos han sido claves para la revalorización de las culturas indígenas al interior de los grupos y en relación con otros sectores de la población; la base de este proceso de empoderamiento identitario fue dado por la participación de estos grupos en encuentros y congresos, en el que resalta el congreso realizado en San Cristóbal de las Casa en 1974 (Herrera, 2002).

Para los ochentas, las organizaciones indígenas se consolidan y la presencia social de éstos se hace visible al exteriorizar sus demandas mediante manifestaciones, marchas y plantones, bajo misma lógica de otros grupos

sectoriales. En los noventa se dan nuevas movilizaciones a nivel nacional e internacional, éstas fueron claves para la transición de los pueblos indígenas, de agentes pasivos a sujetos políticos, siendo esto un parteaguas histórico en la vida de estos pueblos como lo fue el levantamiento insurgente del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1 de enero de 1994.

El movimiento chiapaneco indígena representado por EZLN tiene la dimensión de movimiento armado, sin embargo, recurre frecuentemente al uso del diálogo con los diferentes actores políticos para la negociación de sus demandas. Bajo las consignas de “¡ya basta!” y “nunca un México sin nosotros” el EZLN generó un movimiento alterno de reivindicación por la búsqueda de la autonomía de los pueblos indígenas plasmados de forma precisa en Los Acuerdos de San Andrés en el que se estipularon propuestas para ser integradas a la Constitución Mexicana a favor de los grupos étnicos del País, sin embargo, sus propuestas fueron modificadas en la ley COCOPA por parte del Estado, generando descontento en la sociedad civil involucrada en el apoyo a la autonomía de los grupos étnicos.

Ortiz (2010), señala que el surgimiento del EZLN provocó que los sectores indígenas y no indígenas voltearon a ver la realidad étnica del país que hasta ese momento era desconocida y ajena por los mismo mexicanos, logrando una aceptación y apoyo por parte de la sociedad civil. El eco de las propuestas del movimiento chapaneco en otros grupos indígenas del país, se debe a que éste logró integrar la cosmovisión de otros pueblos e incorporar sus demandas en educación, salud, vivienda, justicia y el derecho a la existencia como grupos étnico

1.5 Educación indígena en México

El tema educativo desde los inicios de los movimientos contemporáneos de resistencia y de reivindicación de los pueblos indígenas ha sido una de las demandas principales de estos grupos, por la importancia e influencia que ésta genera en los sujetos que son formados bajo ciertos propósitos e ideologías que responden a las concepciones de hombre y sociedad que se quieren formar, por lo cual, es relevante hacer una reseña de la educación indígena en México.

Durante la época Colonial la educación indígena estuvo dirigida al proceso civilizatorio cuyo fin era extinguir el pasado de las culturas nativas e introducir el conocimiento y religión de los colonizadores, la educación de esta época estuvo a cargo de órdenes religiosas, como los franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas. De las primeras instituciones indígenas que se crearon fueron: el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco creado en 1537 por la orden de los franciscanos, el colegio de Pátzcuaro creó en 1574 y en 1575 se creó el colegio de San Gregorio en la ciudad de México, a cargo de los Jesuitas.

El objetivo de las primeras instituciones indígenas tenían dos principales propósitos, el de formar a jóvenes que se encargaran de la evangelización de sus pueblos y el perfeccionar los oficios como mano de obra requerida para esa época (Dorothy, 2011). La doble función de la educación Colonial, impactó en la

asimilación y reproducción de los conocimientos europeos dejando a un lado los generados por las culturas prehispánicas.

Al finalizar la lucha por la independencia y en la búsqueda por consolidar el Estado nación por los dos principales grupos de poder, liberales y conservadores, la educación a nivel nacional fue descuidada y en especial la educación dirigida a los indígenas (Bolaños, 1981). Sin embargo, las esferas de poder explicitaban el hacia dónde y quiénes asumirían la educación, los conservadores señalaban que la educación debería seguir en manos de las principales órdenes religiosas y en cambio, para los liberales esta debería estar a cargo de un organismo institucional que regulara la educación, en ambos casos, la educación sería el medio para unificar un mismo pensamiento e identidad bajo el Estado Nación.

Con el triunfo de los liberales y declaración de las Leyes de Reforma en el gobierno de Juárez la educación pasó a manos del estado bajo el emblema de pública, laica y gratuita. Esta perspectiva planteaba la promesa de extender la educación a los diferentes sectores de la población de esa época. Sin embargo, esta iniciativa no prosperó, por la inestabilidad política, así como la falta de recursos humanos y económicos para llevarlo a la práctica, pero esta decisión permitió establecer la base de la educación en México.

Los cambios significativos en la educación después de la época colonial inician con Justo Sierra como Ministro de Instrucción Pública bajo el gobierno de Díaz, en este periodo se multiplicaron las escuelas en todo el país, con el objetivo que la

población mexicana accediera al progreso mediante la educación. Bertely (2010) señala que las escuelas tenían la clasificación de primera, segunda y tercera clase, de acuerdo a la calidad de la enseñanza y otros indicadores. Las primeras eran fundadas en la capital de los estados y contaban con mejores condiciones en contraste con la de tercera clase, las cuales estaban ubicadas en el campo, destinadas a la educación de los indígenas principalmente, y bajo condiciones precarias, maestros poco preparados y mal pagados.

A la derrota de Díaz y la nueva fase de inestabilidad generada en el proceso la Revolución Mexicana, la educación quedó en un segundo plano, en los siguientes periodos de la postrevolución, pese a que los gobernantes de aquellos años reconocieron la necesidad de llevar la enseñanza de las letras hasta los rincones más apartados del país en el que incluía el sector indígena, las acciones no prosperaron del todo debido a la ausencia de solides de la infraestructura de la recién formada Secretaria de Educación Pública (SEP) en 1921. A su vez, en las regiones indígenas donde llegó esta propuesta educativa, la participación de estos grupos fue indiferente, reforzando la postura, que los indios no quieren aprender y son un obstáculo para el progreso del país (Greaves, 1998).

La educación pública e indígena toma un nuevo camino con el modelo educativo socialista promovido en el gobierno de Cárdenas y la creación Departamento de Asuntos Indígenas en 1939 fueron determinantes para la educación pública de los pueblos indígenas, en el sentido, que fue el primer intento por generar puentes entre las demandas de los grupos étnicos y las políticas

unificadoras de Nación, pero al final sobresalió esta última. Sin embargo, el punto medular de esta fase histórica de la educación fue la cobertura y la puesta de la educación indigenista que tomó auge en las décadas sucesivas.

México ante el contexto internacional de posicionamiento ideológico y económico, busca figurar en los países en vías de desarrollo, pero una limitante en el desarrollo social era el nivel de analfabetismo de la población en el sector rural, bajo esta premisa en la década de los 40 y 60 se impulsan campañas de alfabetización con promotores culturales formados por el Instituto Nacional Indígena (INI) en base a la educación bilingüe, sin embargo, por la ausencia de promotores con habilidades y conocimientos para cada contexto étnico el proyecto culminó en una castellanización, señala en los 70 como el proceso de desindigenización masivo mediante la educación (Greaves, 1998).

Para finales de la década de los 70 con la consolidación de los diferentes movimientos indígenas y las reflexiones en torno a la educación, Nurio (2001) señala que los grupos étnicos inician un proceso de búsqueda por tomar las riendas de su devenir educativo, en donde se planteaba una educación Bilingüe-Bicultural. Bilingüe porque contemplaba la enseñanza de hablar, leer, escribir en cada lengua indígena en particular y en el español; bicultural, en tanto que primero enseñara y fomentara la propia cultura para después los valores universales de otras culturas (Greaves, 1998).

El proceso de reflexión gestado en la década de los 80 y potencializado en los al inicio de los 90 de forma particular en 1992 con la celebración de los 500 años del encuentro de los dos mundo, las organizaciones a favor de los grupos indígenas promovieron la iniciativa de reconocer a México como un país pluricultural y multiétnico, la cual fue plasmada en la Constitución Mexicana, dando inicio al cambio de percepción sobre el mundo indígena, visión que se enfatiza con el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), movimiento indígena que volvió a poner en la mesa de discusión la problemática indígena de México y el mundo. Acontecimiento que ha orientado a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a generar propuestas educativas que respondan a las demandas de estos pueblos.

La educación indígena en México, comprende diferentes facetas históricas que responden a políticas que no necesariamente favorecen o consolidado las culturas indígenas, sino por el contrario funcionan como instrumento de exterminio para éstas. Sin embargo, es importante señalar que también existen propuestas educativas que buscan involucrar a los grupos indígenas como sujetos activos de su proceso histórico y educativo, de la cual, interpela el foco de estudio del presente trabajo.

CAPÍTULO II

Concepción de interculturalidad y educación intercultural

2.1. Cultura, multiculturalidad e interculturalidad

La reflexión de los movimientos indígenas a nivel nacional e internacional han generado propuestas para fortalecerse como grupos, al recuperar estas experiencias mediante la acción de teorizar, explicar y dialogar con otros referentes culturales que son necesarios para la construcción teórica que sustentan los proyectos educativos étnicos. Resulta relevante en este sentido, explicitar los marcos teóricos de la educación intercultural como fase previa a la delimitación de los sujetos de estudio.

Uno de los conceptos bases y puntos de partida para tener un acercamiento al foco de interés es la cultura, este concepto ha sido discutido desde el nacimiento de las Ciencias Sociales y definido de distintas maneras. Giménez señala que se puede agrupar las diferentes versiones del término en tres grandes cosmovisiones teóricas: 1) La cultura como comunicación, entendida definida como un conjunto de sistemas de símbolos, signos, emblemas, señales, la lengua, el habitat, la alimentación, el vestido entre otros. 2) La cultura como stock de conocimiento es decir las fuentes de conocimiento como las creencias, la intuición, la contemplación y el conocimiento práctico del sentido común. 3) La cultura como visión del mundo, las religiones, la filosofía, las ideologías, las interpretaciones de la totalidad (Giménez, 2000, p.1).

A partir de las categorías señaladas por Giménez (2000) este teórico, agrega que la cultura, es el conjunto de signos, símbolos, representaciones, modelos actitudes y valores inherentes a la vida social que se encuentra en todas partes verbalizada en el discurso, cristalizada en el mito, en el rito, en el dogma e incorporada a los artefactos, en los gestos y en la postura corporal de los sujetos. Por su parte, Rendón (2003) señala que la cultura, es una forma de vida, es decir, como aquella dimensión que está relacionada con todos los aspectos sociales de un pueblo, entre los que se incluyen aspectos de carácter económico, político, productivo y ceremonial.

A la definición de Giménez y Rendón sobre el concepto de cultura, pueden estar incluidas en la que presenta Geertz (1987), éste señala que puede entenderse como sistema en interacción de signos interpretables, en donde la cultura no es una entidad o algo al que se le atribuya de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; sino ésta es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible. Sin embargo, en lo que coinciden diferentes teóricos, es delimitada por un espacio donde los pueblos indígenas u organizaciones sociales, suelen mantener una resistencia o una forma de defender lo propio y resignificarse.

Eckstein (1987) refiere que es común, que los grupos sociales que comparten elementos culturales, tienden agruparse ante circunstancias o situaciones adversas que amenazan su existencia. En este sentido, es por ello que han

existido múltiples movilizaciones en defensa a la vida comunitaria y los derechos de los pueblos indígenas y como diversidad cultural; ante esta situación se han establecido términos o planteamientos intelectuales que tratan la diversidad cultural. Ahí emerge el debate de la multiculturalidad con la interculturalidad.

El problema de la diversidad cultural en sus inicios fue pensada y aborda a partir de dos conceptos: la pluriculturalidad de origen latino y la multiculturalidad que origen anglosajón. Sin embargo, el segundo concepto es el usado por las instituciones gubernamentales en las discusiones sobre el tema, la Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) la definen como la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio, en donde está presente el reconocimiento del otro como distinto, lo que no significa necesariamente que haya relaciones igualitarias entre grupos (SEP y CGEIB, 2007).

Para la UNESCO (2006) la multiculturalidad refiere a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana que incluye la diversidad lingüística, religiosa y socioeconómica. A lo que Maldonado (2010) amplia al señalar que es la presencia de múltiples culturas en un espacio, pero la presencia de lo múltiple no significa automáticamente su reconocimiento, es decir, que su existencia no implica su aceptación. Dando lugar a la interculturalidad, no como un concepto, sino como un proyecto, que busca el establecimiento de referentes y parámetros para la coexistencia de los grupos en contacto en un mismo contexto.

Dada la necesidad por resolver los problemas que emanan de la coexistencia cultural en el mundo, aparecen proyectos sociales que buscan contrarrestar las tendencias xenofóbicas a partir de la interculturalidad como mecanismos que no sólo se centra en la coexistencia, sino también en el intercambio y fortalecimiento de los grupos culturales en contacto. Es decir, la búsqueda equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo en el plano nacional, regional o internacional (Maldonado, 2010).

La interculturalidad está instituida en la acción del aprendizaje mutuo en la relación de los diferentes grupos culturales, que dan lugar, a la construcción de horizontes comunes que se explicitan en políticas y programas públicos relacionados con la educación. Para que exista una interculturalidad debe existir el respeto, igualdad, equidad, y sobre todo un diálogo entre las culturas. La interculturalidad es un tema y una utopía, ya que no se trata de modificar y actualizar los discursos, sino las formas de vida y los hechos que construyen las relaciones entre las personas y entre los pueblos o entendida como un dialogo asimétrico entre las culturas. El prefijo inter del término intercultural, hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos, los individuos y las identidades (Abdallah citado en Ramírez, 2001:36).

La aplicación de la interculturalidad se puede ejercer desde distintos espacios sociales, culturales, políticos y educativos. Sin embargo, es en lo educativo donde

ha tomado mayor fuerza la interculturalidad, porque es donde han emergido más proyectos y discusiones teóricas sobre el tema. Dietz (2003) agrega que la interculturalidad nació con el objetivo de promover el dialogo, es una apertura para la comunicación entre culturas y se dio a partir de una pedagogización del multiculturalismo, de la cual surge la pedagogía intercultural como una subdisciplina de las ciencias de la educación, la cual se entiende como el estudio de la identidad y la diversidad, que comprenden y explican la mutua relación entre las culturas diferentes, coexistentes simultáneamente en el mismo espacio, como lógica consecuencia de sus distinciones (Fermoso, citado en Dietz, 2003, p. 63).

2.2. Educación intercultural

La acción de educar adquiere sentido en la medida que los fines están ligados al tipo de sociedad que se espera construir a nivel filológico y ontológico, en este sentido, a la hora de plantear cualquier acción educativa se debe ser consciente, en primer lugar, de por qué se educa, a quién se educa, y para qué se educa. De ahí que toda actividad educadora parte de examinar e interpretar la sociedad a la que dirige, las características que las definen, lo que es identificativo de su cultura; para poder plantear qué es lo que se quiere lograr y cómo quieren que sean los hombres que conforman y participan en esa sociedad (García, Ruiz y García, 2009, p.192).

Para todo grupo humano es fundamental involucrase y ser partícipe del establecimiento de los fines educativos en los que estarán inmersos sus descendientes, debido a que esta acción determinará el horizonte del grupo y la

particularidad que los distinguirá de otras sociedades. En lo que respecta, a la educación indígena el proceso de empoderamiento de estos pueblos ha sido de forma gradual en la búsqueda de establecer acciones educativas que fortalezcan sus identidades en dialogo con otros grupos sociales en los cuales se relacionan.

A nivel internacional, la Organización de Naciones Unidas (ONU) ha sido una instancia clave en promover el respeto de las culturas indígenas y el establecimiento de parámetros educativos para estos pueblos, en 1971 con la Declaraciones de Barbados se analizó la situación de los pueblos indígenas en América Latina y se reconoció que éstos tienen el derecho y la capacidad de crear sus alternativas para el fortalecimiento de sus culturas; más tarde, en 1981, aparece la declaración de San José de Costa Rica cuyo enfoque fue contrarrestar el etnocidio y la búsqueda por construir alternativas de etnodesarrollo de América Latina.

Las declaraciones antes señaladas a favor de los grupos indígenas se consolidan con la creación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en la cual, se inscribe el convenio 169 que hace referencia al respeto y derecho de los pueblos indígenas, sobre la determinación de sus territorios y sus recursos; el uso de las lenguas indígenas en la educación y a decidir su propia organización. Es decir, defiende el ejercicio de la libre determinación y con ello el reconocimiento de la diversidad cultural. En México esta iniciativa es considerada hasta 1992 cuando el Estado declara que México es un país pluricultural con la modificación del

artículo 2° al reconocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas existentes en el territorio mexicano (SEP y CGEIB, 2004).

Una característica del empoderamiento de los pueblos indígenas en Latino América es que ésta, está ligada a movimientos de autogestión y de resistencia cultural, que surgen como propuestas alternativas para el fortalecer sus rasgos culturales y contrarrestar el etnocidio fomentado previamente por la educación. Estos dinamismos establecieron las bases de la educación intercultural, a partir de proyectos indígenas locales principalmente en Ecuador, Bolivia y Colombia, extendiéndose después a otros países como México, Brasil, Perú y Costa Rica.

La puesta de la educación intercultural es revalorar las culturas indígenas, para que estas no sean vistas como parte del pasado, sino como un presente, mediante la participación activa de estos pueblos en sus procesos educativos. El filósofo Fonet (2004) señala, que el espacio intercultural es el lugar donde no solamente se intercambian maneras de pensar sino donde se aprende a pensar de nuevo, y eso vale para todos. Es decir, con la interculturalidad no sólo se habla de una relación de igualdad entre las culturas, sino de un reconocimiento y establecimiento de una relación horizontal entre las mismas mediante la acción educativa.

Gunther Dietz plantea la existencia de modelos discursivos de la educación intercultural; el primer enfoque, tiene que ver con el educar para asimilar, que no es más que la clásica educación asimiladora que promueve un proceso

unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, a diferencia de todos los demás modelos y enfoques opta por la estrategia de Ignorar a los diferentes (Dietz, 2003, p.158). Este primer enfoque lo que hace es ignorar las diferencias culturales y quedándose en proyectos de monoculturalismo promovidos principalmente al inicio de las conformaciones de los Estados Nación.

El segundo enfoque que señala Gunther Dietz es el educar para compensar, lo que también se le conoce como educación compensatoria o educación multicultural liberal, este modelo al igual que el primero, afirma la hegemónica de la cultura del país de acogida (Sedano, 1999). Dietz (2003) señala que su fin radica en apoyar al educando en su proceso de adaptación unidireccional, pero en vez de negar la diversidad existente, lo que hace es soportarla transitoriamente bajo el dinamismo de la homogenización cultural, bajo este dinamismo fueron instaurados los proyectos de corte Bilingüe-Bicultural, que buscaron institucionalizar el nacionalismo en los lugares donde hay procesos de etnogénesis, mediante la introducción elementos de la cultura subalterna en el currículo educativo.

El tercer y cuarto enfoque señalado por Dietz (2003) es el educar para tolerar, donde se fomenta entre el alumnado el respeto intercultural y la tolerancia, fomentando en ellos los valores de solidaridad y comunicación entre las culturas; y finalmente, el de educar contra el racismo, desarrollado en el contexto europeo para enfrentar la problemática de la inmigración. Sin embargo, el foque más

próximo al concepto de interculturalidad como lo señala Dietz (2003) es el de educar para transformar, bajo la línea del empoderamiento que tiene como meta concienciar a los grupos oprimidos acerca de sus posibilidades de transformación; y el educar para interactuar, donde se busca crear escuelas con medidas antidiscriminatorias hasta establecer una diversidad cultural dentro y fuera del aula.

A diferencia de Dietz, Fidel Pérez (2008) establece que el surgimiento del concepto de educación Intercultural es dado por cuatro momentos importantes. El primero dado por el ámbito académico, definido como un discurso académico y político, que dice estudiar la diversidad cultural y ética con miras a plantear perspectivas de convivencia con equidad e igualdad, con miras a un nuevo proyecto de ciudadanía; el segundo por el ámbito político, presentado como un modelo ideal en que se encuentra presente la democracia, a partir de la situación de la diversidad cultural, sobre todo económica y política.

El tercer momento de construcción, parte de la visión de los profesores implicados en el proceso de la acción educativa intercultural, en donde éstos ponen en práctica sus conocimientos de interculturalidad en la realidad académica y en el entorno social de los alumnos como una posibilidad para acercar el concepto y a la metodología educativa de la escuela en la comunidad; el cuarto es construido desde la cosmovisión del indígena, que busca el reconocimiento jurídico y político, de personas diferentes, que tienen su propia cosmovisión, el cual implica un reconocimiento no sólo en el discurso, sino en la práctica, en

donde esta debe vivirse y notarse en el respeto, en la dignidad y en el nivel de vida de las personas que viven en las comunidades (Pérez, 2008).

Las concepciones de educación intercultural aún está en construcción que permite seguir profundizando, sin embargo, en lo que coinciden los diferentes autores revisados es que para la existencia de una verdadera educación intercultural, debe existir un equilibrio entre los saberes que se plantea en los currículos promovidos en las escuelas creadas por el Estado con los conocimientos ancestrales o comunitarios de cada lugar en las que se instauran los proyectos educativos. Fornet (2004) señala que el reto de la educación propuestos por los Estados Latino Americanos es involucrar revalorar no solamente el pasado, sino también su presente, es decir no solo enfrentarse a la función social que tiene la historia, sino también a su utilidad plasmada en la tradición, presente en la vida diaria de los pueblos (Castro, 2010).

La educación intercultural, sin duda es uno de los enfoques teóricos más sobresalientes en la actualidad que plantea el equilibrio entre los saberes, tomando en cuenta la cosmovisión de las minorías, entendido así que es una pedagogía que plantea una democracia entre los saberes. Sin embargo, es un proyecto en construcción que responde a cada realidad del contexto, por ello, resulta relevante tener un acercamiento a proyectos de interculturalidad que involucran la participación de los pueblos indígenas.

2.1.1 Modelos alternos de educación intercultural en América Latina

La búsqueda de los pueblos indígenas por establecer mecanismos que fortalezcan sus elementos culturales y afiance su participación activa en su devenir histórico, se han establecido proyectos a lo largo y ancho de Latinoamérica, sin embargo, por la naturaleza del objeto de estudio sólo se abordaran dos proyectos que trabajan de manera más concreta la interculturalidad. Una de las organizaciones indígenas de amplia trayectoria es el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) creado en 1971 en Colombia como proyecto político que promueve la reivindicación de los pueblos indígenas colombianos ante el Estado, a través de la organización de las comunidades.

El CRIC tiene la finalidad de orientar el qué hacer de las comunidades en aspectos organizativos, culturales y económicos en perspectiva de revitalizar los planes de vida; contribuir a mantener, ampliar y fortalecer las relaciones con otras organizaciones de los sectores desfavorecidos de la sociedad colombiana, y trabajar por lograr que el Estado colombiano aplique los principios constitucionales favorables a los grupos étnicos, cumpla con los compromisos pactados y garantice los derechos fundamentales y culturales de nuestros pueblos (CRIC, 2010).

Los objetivos del CRIC están enraizados en el principio de la interculturalidad a nivel social, cultural, político, educativo y económico en donde se busca establecer proyectos para cada una de estas áreas. En lo que respecta, al área educativa el CRIC ha buscado conformar procesos de etnoeducación cuyo fin es implementar una educación orientada por los saberes del contexto de las comunidades

indígenas que la integran y en función a la realidad cada pueblo, con las herramientas necesarias para el dialogo, fortalecimiento e intercambio con otros grupos culturales.

Unos de los proyectos concretos en el plano educativo del CRIC es la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) que busca formar profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual, del movimiento Indígena y de sus comunidades y que aporten a visualizar, sistematizar y circular los diversos saberes propios, que hasta el momento están invisibilizados (CRIC, 2010). Bolaños (2008) señala que la universidad es el espacio actual donde la sabiduría de los pueblos indígenas tiene mayor cabida, al igual que el conocimiento universal y donde ambos pueden dialogar para enriquecerse uno del otro. Por lo tanto, el aporte del CRIC hacia los otros movimientos indígenas, es la puesta por formar intelectuales indígenas desde la perspectiva de la interculturalidad.

Al igual que el CRIC, otro movimiento alterno es la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), la cual nace en 1980 en Ecuador, su objetivo es consolidar a los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, luchar por la tierra y territorios indígenas, luchar por una educación propia, luchar contra la opresión de las autoridades civiles y eclesiales, luchar por la identidad cultural de pueblos indígenas, contra el colonialismo y por la dignidad de pueblos y nacionalidades indígenas. La CONAIE busca construir una sociedad intercultural mediante una democracia participativa, con fines de alcanzar la

descentralización del poder y los recursos económicos, la solidaridad y la equidad (CONAIE, 2010).

En el plano educativo la CONAIE creó el primer Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) Amawta Runakunapak Yachay (ARY) en el 2004, al igual que la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (IAW), ésta última busca responder desde la epistemología, la ética y la política a la construcción de nuevos conocimientos para los nuevos contextos de los pueblos partiendo de los sus propios saberes (CONAIE, 2010). El aporte de la CONAIE a la reflexión de educación intercultural, es la premisa que el conocimiento indígena se construye a partir de su propia realidad y mediante esta es posible fortalecer el proceso de emancipación de los pueblos indígenas.

2.1.2 Modelos alternos de educación intercultural en México

A diferencia del CRIC y la CONAIE que llevan un proceso más caminado en la búsqueda de la interculturalidad en sus países; en México estas iniciativas son relativamente nuevas y el grado de inferencia a nivel político-social nacional aún es limitado. Sin embargo, son muestra de la búsqueda por instaurar una educación que responda a las necesidades de los pueblos indígenas y que a su vez, fortalezca sus procesos de libre determinación. Las propuestas de educación interculturalidad en México tienen tres vertientes; las generadas por movimientos de resistencia como en es el caso del EZLN; las de coparticipación entre comunidades indígenas con organizaciones no gubernamentales (ONG'S) o

privadas; y finalmente, las de corte gubernamental que son impulsadas y reguladas por la SEP.

Con el surgimiento del EZLN en 1994 y superada la fase de inestabilidad generada por la represión del Estado a hacia las comunidades insurgentes, en sus inicios no se estableció un modelo educativo de forma mediata para las comunidades zapatistas, la búsqueda de propuestas fueron construidas en la reflexión las Juntas del Buen Gobierno con las comunidades de base, dando al apertura a instituciones educativas del país y extranjeras, para el proyecto educativo Semillita del Sol (EZLN, 1997). Dicho proyecto se inició en 1997 bajo la premisa que las bases para la educación deben ser el contexto socio-cultural de las comunidades indígenas y los constructores del modelo educativo deben ser los actores sociales de esa realidad.

La propuesta educativa zapatista llevada a las comunidades de base en sus documentos no se explicita el término de educación intercultural, sin embargo, en la estructura de participación de cargos instaurada al interior de las comunidades zapatistas donde los actores de la acción educativa son sujetos de la misma comunidad se infiere a partir de los conceptos tomados como referencia en este trabajo, se puede señalar que si existe una relación y búsqueda por instaurar una educación autónoma que engloba los fines de la educación intercultural. El proyecto zapatista está en construcción y dista aún de una estructura que solidifique el fortalecimiento de la cultura e intercambio de la misma desde acciones educativas (Ortiz, 2010).

En el plano de la coparticipación entre comunidades indígenas con ONG'S o privadas existen proyectos e instituciones que se han instaurado bajo la búsqueda por implementar una educación intercultural en nuestro país, la particularidad de estos proyectos es la búsqueda del diálogo entre agentes internos de las comunidades con agentes externos que promueven proyectos comunes a favor de la culturas indígenas en el plano de la educación superior, entre los proyectos que destacan están: el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en Puebla; la Universidad de la Tierra de Oaxaca y su reciente replicación en Chiapas; la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur en Guerrero; y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk Mixe, Oaxaca (Prensa indígena, 2009).

De los proyectos de educación intercultural de prototipo coparticipativo más cercano al escenario de estudio, es el promovido por la Universidad Intercultural Ayuuk Mixe creada por las organizaciones del pueblo mixe de Oaxaca en colaboración con la Orden Jesuita. Ésta es una universidad independiente al Estado apoyado por universidades de jesuitas en México (UIAM, UIAP e ITESO). La propuesta educativa de esta universidad es articular los saberes y los conocimientos del pueblo y del mundo, con el establecimiento de careras que permita a los alumnos impactar en sus comunidades de origen (ISIAyuuk, 2010).

El proyecto mixe es pionero en buscar alternativas para la educación indígena, orientada hacia su contexto comunitario y apegada a su realidad; estos actores sociales han optado por realizar sus propios planteamientos teóricos con respecto a problemáticas culturales; con el fin de buscar términos que les permiten

reivindicarse como pueblos indígenas. Para esta institución la interculturalidad es la integración e interacción de conocimientos y valores culturalmente diferenciados, que se construyen a partir de la estimación de lo propio, como dimensión para integrar lo ajeno, atravesadas de manera constante por el discurso y escenario escolar (González, 2008).

Por otro lado, encontramos proyectos educativos de educación creados por la coordinadora nacional de trabajadores de la educación es un movimiento de lucha magisterial a nivel nacional, que establece espacios que permiten estructurar propuesta para la defensa de la educación pública y alternativa bajo la visión de una educación contra hegemónica; proceso que se debe establecer con la participación de intelectuales, maestros, organizaciones sociales, padres de familia, alumnos, autoridades civiles, comunitarias entre otras, así como la defensa de las culturas locales como espacio de resistencia y desarrollo sustentable como eje de educación, respetando el contexto comunitario y de elementos culturales como la lengua en todos los niveles educativos, impulso de proyectos de desarrollo comunitario integral, en general para el fortalecimiento de la identidad; para poder llevar acabo todo este proceso se establecen espacios como el IV Congreso Nacional de educación Alternativa convocado por la CNTE del 28 al 30 de mayo del 2010, en el que se plantea una educación alternativa para los pueblos indígenas, que permita el desarrollo intelectual y cultural de los estudiantes.

Los proyectos de educación intercultural impulsados por el Estado y la SEP surgen en el 2000 a partir de las recomendaciones internacionales de la UNESCO

para la atención de la diversidad de los pueblos de México a raíz de la presión de la sociedad civil y movimientos indígenas (Schmelkes, 2007). Para objetivar las propuestas de educación intercultural se estableció en el 2001 la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), que buscaría; mejorar la calidad de educación destinada a poblaciones indígenas; promover la educación intercultural bilingüe destinada a poblaciones indígenas a todos los niveles educativos; por último, desarrollar una educación intercultural para todos los mexicanos.

En el 2006 se editó un manual llamado El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria por parte de la SEP-CGEIB y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas (CDI antes INI). En dicho material se esboza cómo aplicar la educación intercultural para los pueblos indígenas y plantea que la interculturalidad es el espacio desde el que se reconoce al otro como diverso y tornando un ambiente de respeto y comprensión. La propuesta de este modelo está constituida por tres espacios: epistemológico o del conocer, se plantea que para conocer otras lógicas culturales se debe transitar por un proceso que involucre la capacidad de reconocer la historicidad de la propia identidad, estar conscientes de la realidad social, así como situar su historia personal y colectiva (SEP y CGEIB, 2010).

El segundo es el espacio de lo ético o del elegir, es decir, la educación intercultural significa formar valores y desarrollar competencias éticas para poder crear una sociedad más justa, orientada al diálogo respetuoso entre culturas, en

donde los alumnos aprendan a desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico, así como a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas. Finalmente, el último espacio, es el lingüístico o de la comunicación cuya idea central, es el uso de las lengua materna en todas las actividades y en todos los grados del proceso educativo, para estimular, fortalecer y desarrollar el uso de las lenguas maternas como vehículo de comunicación y de enseñanza, y como materia de aprendizaje (SEP y CGEIB, 2010).

El programa de educación intercultural gestado desde la SEP se ha ido implementando por etapas, incorporando proyectos educativos en los diferentes niveles de la educación. Primero, se reformó la educación intercultural bilingüe para el nivel primaria; después se crearon las universidades interculturales: Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural del Estado de México y Universidad Intercultural de Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero. La puesta de las universidades interculturales es que desde estos espacios se generen proyectos de fortalecimiento y desarrollo para las comunidades indígenas, la principal crítica de estas instituciones es que en su mayoría fueron creadas desde la visión del Estado sin involucrar a las comunidades a las cuales están instituidas (Schmelkes, 2007).

La expansión y cobertura de modelos educativos basados en la interculturalidad también han trastocado los ámbitos educativos de nivel secundaria y bachillerato. En lo que compete, a la delimitación del escenario de estudio de educación media superior en el estado de Oaxaca y de manera particular a un Bachillerato Integral Comunitario (BIC) que se desprende de las políticas gubernamentales por el establecimiento de alternativas educativas interculturales, el modelo educativo del BIC será ahondará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III

La educación indígena en Oaxaca: El Bachillerato Integral Comunitario (BIC)

Para la delimitación del escenario en donde se realizó el presente estudio, es esencial hacer una acotación de lo macro a lo micro, por el cual, en este capítulo se hará una reseña de los principales movimientos indígenas en el estado de Oaxaca que contextualizan el surgimiento de los Bachilleratos Integrales Comunitarios que permitirá posteriormente particularizar el estudio del BIC N° 12 ubicado en la comunidad de San Miguel Chimalapa Oaxaca.

3.1 Oaxaca

El estado de Oaxaca cuenta con 570 municipios, el censo de población del 2010 (INEGI, 2010) reporta 3, 801,962 habitantes de los cuales el 60% de ellos pertenecen a un grupo étnico, en los cuales destacan los siguientes: Mazatecos, Amuzgos, Chatinos, Chontales, Huaves, Triquis, Nahuas, Mixtecos, Chinantecos, Cuicatecos, Zapotecos, Chocho, Mixes, Mixtecos, Zoques, Afromestizos y Mestizos. Oaxaca es uno de los tres estados del sur del país con mayor índice de marginalidad en compañía de Chiapas y Guerrero, la particularidad de estas Entidades es que el sector de población marginal está constituido principalmente por la población indígena.

Uno de los principales problemas que adolece el Estado de Oaxaca es el educativo, según el censo de población del 2010 señala que el 6.9 es el grado de

escolaridad de la población oaxaqueña mayor de 15 años. La población que actualmente se encuentra inscrita en una institución es del 87.51%. El INEGI señala que en el 2009 el 2.2 % egreso del preescolar, el 2.5% de primaria, el 1.8% de secundaria y el 0.8% de bachillerato (INEGI, 2010). Los datos revelan un descenso relevante en la población que logra culminar sus estudios a nivel medio superior.

La educación a nivel básico en el estado de Oaxaca está a cargo de Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) al cual están inscritos más de 50 mil maestros, en materia de educación indígena, al interior del IEEPO existe la dirección de educación indígena organizada en 21 jefaturas de supervisión que a su vez, éstas coordinan a 152 zonas escolares de las que dependen 3,420 escuelas de educación inicial, preescolar, primaria bilingüe, albergues escolares, centros de integración social, brigadas de desarrollo indígenas, procuradurías de asuntos indígenas y radio bilingüe, donde laboran 9,525 maestros (IEEPO, 2010).

En Oaxaca en materia educativa indígena al igual que en otros estados, la educación básica ha sido un factor clave tanto en el proceso de desindigenización como el fortalecimiento de los grupos étnicos, éste último se presentan en casos aislados y predominando la postura de integrar a los grupos étnicos al Estado Nación. El factor clave a esta problemática es la discrepancia que existe en las políticas educativas, ya que éstas distan del planteamiento oficial con la práctica en un contexto complejo y desigual del Estado, así como las demandas estructurales y de cobertura educativas no cubiertas en su totalidad.

Uno de los actores fundamentales de la educación pública en el estado de Oaxaca, es la sección 22 de maestros y trabajadores de la educación agremiados al SNTE, el papel de este grupo en el proceso histórico de la educación en México desde su conformación como sección ha sido controversial por la forma de manifestarse, negociar sus demandas y los vínculos políticos a los que se ha adherido. Sin embargo, también ha fungido como fuerza política en la resistencia de los grupos étnicos de la Entidad y puente de diálogo para la elaboración de propuestas educativas a favor de los grupos indígenas de Oaxaca y el país.

3.1.1 Movimiento indígena en Oaxaca y la educación

La realidad social, política, económica y educativa del estado de Oaxaca ha sido el factor detonante de movilizaciones en los diferentes procesos históricos del país; por ello Oaxaca es uno de los estados pioneros en la lucha por establecer programas educativos acorde al contexto y el hacer manifiesto las carencias de la educación indígena; recordemos que en la década de setenta aparece la Coalición Obrera Campesina Estudiantil de Oaxaca (COCEO) en 1972, en 1974 la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y en mismo año, surge la Coalición Obrera Campesina y Estudiantil del Istmo (COCEI). Estos movimientos se destacaron por su papel político, su capacidad para movilizar diferentes actores y agrupar demandas de los diferentes grupos sociales, de forma general estas coaliciones se transformaron en partidos políticos de oposición durante la década de los ochenta como es el caso de la COCEI.

Para la década de los ochenta, se conforman otras organizaciones en las que destacan, la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), el Comité de Defensa de los recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI), Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO), Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT), Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI), la Unión de Comunidades Indígenas de la zona Norte del Istmo (UCIZONI) y la Asambleas de Autoridades Mixes (ASAM).

Las constantes movilizaciones en las diferentes regiones del estado de Oaxaca generaron un proceso sólido de participación y lucha que progresivamente fueron adhiriendo primero al sector campesino y después al indígena, pero a finales de los ochenta e inicios de los noventa el rumbo de las organizaciones tomaron caminos distintos en la búsqueda de autonomía y concreción de proyectos comunitarios en materia de autodesarrollo y educación indígena.

3.2 Antecedentes del Bachillerato Integral Comunitario (BIC)

El antecedente mediato del BIC es el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), este surge en la zona mixe del estado de Oaxaca como proyecto educativo alternativo, fruto de la reflexión y el trabajo de las comunidades pertenecientes a esta etnia, que vino a sumarse a las propuestas educativas instauradas en esta región bajo la premisa de fortalecer la cultura mixe, dando origen así al BICAP. Las experiencias educativas que le anteceden al BICAP fue la Normal de Cempoaltépetl establecida en 1976 y se transformó en 1986 en el

Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTa N°192); en 1995 con el Plan Comunal de Desarrollo Sustentable (PLACODES) en búsqueda de la autonomía dan origen al BICAP en 1997 tomando las instalaciones del DGTa N° 192 (BICAP, 2010).

La instauración del BICAP como modelo educativo independiente trajo consigo la movilidad de las autoridades municipales por conseguir maestros, ofrecer alimentación y hospedaje a los alumnos de las comunidades aledañas mediante el aporte de las familias de los alumnos y el de la localidad, del mismo modo la comunidad otorgo a la institución terrenos para que los jóvenes pudieran realizar actividades productivas de autoconsumo.

El significado filológico del BICAP, responde a lo siguiente: Bachillerato por brindar una educación media superior; Integral por fomentar el desarrollo de habilidades, cognitivas, afectivas y sociales; Comunitario porque parte de que la educación trasciende el aula y el reconocimiento de la existencia de otros escenarios de enseñanza (la familia, comunidad y sociedad); Ayuujk porque revaloriza la cultura Mixe y Polivalente porque en su escenario educativo se manejan las distintas aéreas del conocimiento.

El BICAP es un proyecto educativo ayuujk, resultado de las reflexiones y sistematizaciones colectivas en atención a la problemática educativa; con su propuesta y puesta en marcha puso nuevamente en la mesa a debate el tema étnico, académico y político de la situación indígena del país (Diáz, 2008). La

práctica de la interculturalidad del BICAP, se construye a partir de los saberes tradicionales, expresión de identidad cultural; y los conocimientos universales, expresión del límite étnico. Para desarrollar en los estudiantes la capacidad de revalorizar y recuperar los saberes tradicionales; fortalecer el sistema organizacional política, económica y cultural indígenas en interacción con los conocimientos científicos universales (González, 2008).

La puesta educativa de interculturalidad del BICAP se fundamenta en el diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes universales, para establecer una enseñanza que responde al contexto de la comunidad y adquiere mayor significado para los sujetos. Este proceso de equilibrio se da a través del establecimiento de conocimientos locales en el ámbito educativo, es decir, lo que se hace es extraer el conjunto de significados y contenidos que surgen del contexto comunitario a nivel social, político, económico y religioso; mediante los contenidos curriculares que sustentan la acción educativa contextualizada.

Díaz (2008) señala que los principios educativos del BICAP establecen una coherencia entre la realidad comunitaria con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde aprender a conocer implica desarrollar habilidades de pensamiento; aprender a adquirir habilidades para mejorar su nivel de vida; aprender a convivir la cual es un punto importante dentro del desarrollo de la interculturalidad; y el aprender a relacionarse con el otro, fomentar la participación comunitaria en un ejercicio de reconocimiento de sus derechos y obligaciones (Díaz, 2008). Este modelo educativo incorporó a la acción educativa indígena

conceptos de aprendizaje integral, investigación participativa, investigación-acción, interacción comunitaria, autogestión y manejo de tecnologías educativas.

En el 2000 el modelo educativo del BICAP da muestras de un éxito, ayudado en buena parte por la flexibilidad con la que opera al no depender directamente de ningún subsistema y al apoyo recibido por la comunidad local y vecinas. Su éxito pronto fue objeto de atención por parte de funcionarios y especialistas en educación de diferentes instituciones universitarias, derivando que el BICAP fuera tomado como base para la creación del Instituto Tecnológico de la Región Mixe y del Tecnológico de Cherán en Michoacán. Del mismo modo fue modelo para la creación del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) y los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BICs).

Para el 2001 en BICAP entre en un proceso de transición originado por la ausencia de recursos y la necesidad de la certificación de sus estudiantes, el BICAP se incorpora al sistema DGETA, con la intención de no perder la esencia del proyecto y poder contar con financiamiento para su desarrollo se transforma en el CBTA N° 192- BICAP.

3.3. Bachillerato Integral Comunitario

Los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BICs) dependen del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) creado en el 2003, esta institución fue designada por el gobierno del estado de Oaxaca para establecer y coordinar en el Estado los planteles de Educación Integral Comunitaria (BIC); y

realizar investigaciones educativas para el desarrollo comunitario e impulsar el desarrollo integral de las comunidades indígenas de Oaxaca (CSEIIO, 2010). Esta institución actualmente coordina 31 BICs en comunidades rurales en Oaxaca con el apoyo del gobierno del estado y regulado por la SEP.

Con el establecimiento de los BICs el CSEIIO, busca brindar educación media superior a los indígenas oaxaqueños, tomando como base una enseñanza encaminada en el fortalecimiento de las lenguas indígenas, con planes y programas de estudio que basan el trabajo escolar en la cultura originaria y en la cultura llamada universal (CEIIO, 2010). El primer Bachillerato Integral Comunitario se instituye en el 2001 y para el 2002 el programa del modelo BIC adquiere reconocimiento oficial que origina que el 2003 este se suscriba a la SEP y reciba financiamiento mediante la recién formada CSEIIO.

Ramírez (2009) define al Bachillerato Integral Comunitario como un centro de educación integral e intercultural de formación y desarrollo humano, cuya propuesta metodológica está centrada en la atención al estudiante con una perspectiva educativa comunitaria intercultural, que considera el contexto local como pretexto impulsor de aprendizaje. Para otros autores, más que significar una institución educativa, es una institución de formación para los alumnos no sólo en el ámbito académico, sino también en la cuestión cultural. CSEIIO (CSEIIO, 2004) enuncia que el BIC es un modelo educativo indígena construido mediante la participación comunitaria, que busca generar condiciones para la creación de una

cultura ecológica con diversos conocimientos enfocada en la problemática de cada región.

Para Maldonado (2010, p. 165) el BIC son la primera oferta oficial del Estado mexicano para que los jóvenes miembros de los pueblos originarios de Oaxaca puedan cursar estudios de educación media superior con el modelo que busca responder al carácter cultural de dichos pueblos. Fidel Pérez Díaz (2008), quién fue uno de los promotores y primeros impulsores de este proyecto educativo, reitera que el BIC es vinculo y medio para hacer un reclamo histórico y un motivo de lucha que se orienta hacia la preservación de los valores comunales y comunitarios, frente las prescripciones del aparato burocrático educativo nacional que se caracteriza por la uniformidad y la estandarización de los procesos y resultados educativos (Pérez, 2008, p. 36).

Tanto Maldonado como Díaz coinciden que el BIC es una estrategia para establecer un balance entre la normatividad de la educación Estatal- Nacional y las necesidades educativas de las comunidades indígenas. En donde las comunidades indígenas buscan ejercer su derecho a la educación, pero no una educación cualquiera, sino una educación que esté orientada hacia sus propias demandas y necesidades, orientada hacia una utilidad dentro de su contexto socio cultural.

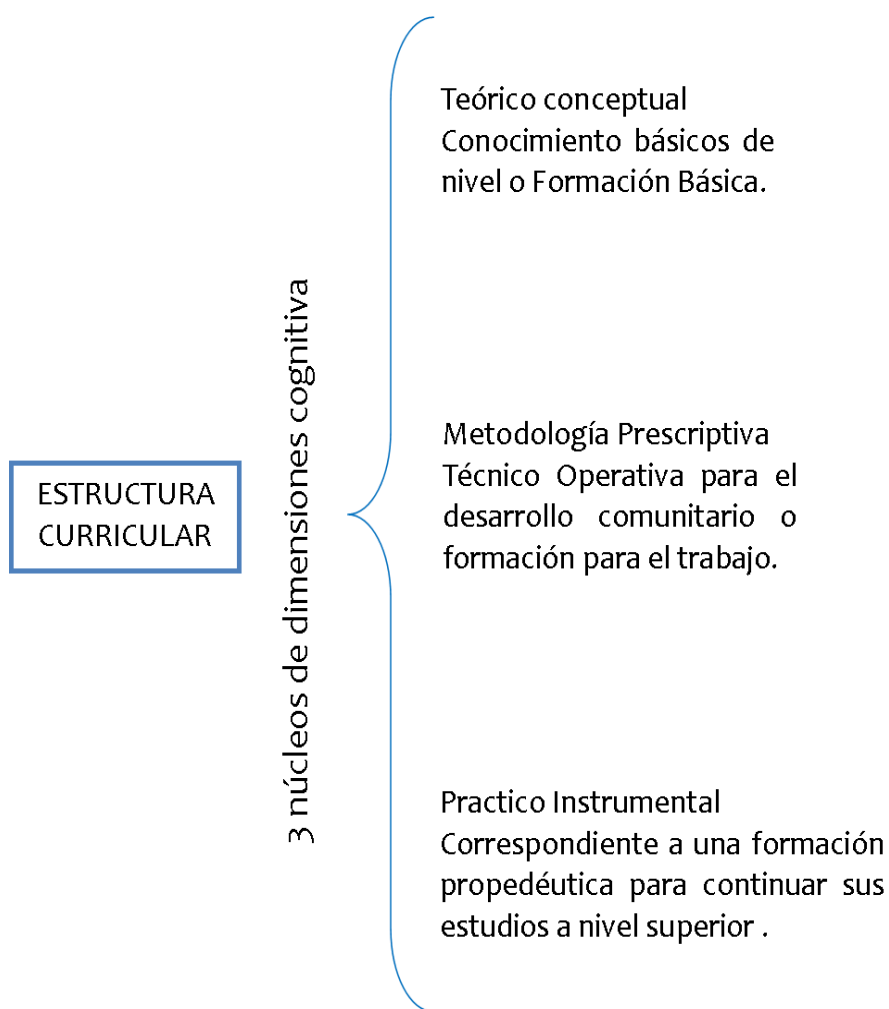
3.3 El Modelo Educativo Integral Indígena

Los Bachilleratos Integrales tiene como base teórico-práctica el Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) y tiene como objetivo, el fomentar en los alumnos la reflexión, creatividad y capacidad de aprender y buscar soluciones a los problemas comunitarios. El MEII tiene dos líneas principales, la primera tiene que ver con la vinculación de la escuela con lo comunitario, regional, estatal y nacional. Se trata de un proyecto incluyente donde los alumnos tengan acceso al conocimiento comunitario como al conocimiento universal bajo el principio de la educación intercultural.

Un soporte diferenciador del modelo educativo del BIC, es la búsqueda por proporcionar a sus estudiantes herramientas que les permita retomar los saberes de su contexto, para sistematizarlo y convertirlo en contenido curricular, previo al proceso de diálogo con los saberes universales, de tal modo que en el diálogo los alumnos puedan fortalecer su identidad étnica, lingüística y cultural (CSEIIO, 2010). Bajo estos principios adquiere sentido la visión del BIC de recuperar y fortalecer, desde el contexto educativo, la identidad social, lingüística y cultural de los pueblos indígenas de Oaxaca, propiciando su desarrollo al incorporar los avances del conocimiento científico y tecnológico, al servicio de la necesidad y la aspiración de las comunidades indígenas.

La misión del BIC es ser orientador y ponerse al servicio de la comunidad para fortalecer sus procesos comunitarios, preparar a los jóvenes para el trabajo y en la inserción al nivel superior mediante el dominio de los conocimientos

metodológicos de distintas áreas del conocimiento. Para el logro de dicha tarea, la estructura curricular del BIC se compone de tres vertientes, la formación propedéutica, para la vida y el trabajo. Con estos ejes se valora las tradiciones, costumbres, la filosofía e ideología comunitaria, la historia local y los elementos del entorno inmediato para fomentar las prácticas de autogestión (Ramírez, 2009).



Fuente: Elaboración propia con datos de CSEIIO, 2002.

Cada núcleo cognitivo son los pilares de objetivos educativos del BIC que de forma conjunta le constituyen la estructura curricular del BIC.

Tabla 1. Núcleos cognitivos y objetivos del BIC N°12

Núcleo Cognitivo	Objetivos educativos
Teórico conceptual	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar habilidades y destrezas en el manejo de la Tecnología de los medios de informáticos apropiándola al contexto.
Metodología Prescriptiva	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las competencias comunicativas y de pensamiento lógico y creativo de los alumnos. • Fortalecer la identidad étnica, lingüística y cultural de los alumnos.
Práctico Instrumental	<ul style="list-style-type: none"> • Formar en los alumnos competencias básicas para su desempeño laboral con productividad en su contexto comunitario y otros. • Fortalecer la relación entre la escuela, la comunidad y las autoridades municipales. • Fomentar el trabajo de investigación en los alumnos para sistematizar los saberes comunitarios y generar procesos de devolución hacia la comunidad. • Lograr en los alumnos el dominio de los contenidos necesarios para cursar el nivel medio superior así como también proveerlo de los conocimientos necesarios que han de asegurar su ingreso a la educación superior.

Fuente: Elaboración propia con datos de CSEIIO, 2002.

Los objetivos que constituyen el núcleo cognitivo de la estructura curricular válida la educación intercultural, al buscar que los jóvenes adquieran conocimientos necesarios para insertarse al nivel superior y que éstos al culminar sus estudios en

el BIC hayan fortalecido su identidad cultural en todos los aspectos, con las ocho áreas de conocimiento del Modelo Integral Indígena (MEII) que comprende: humanidades; lenguaje y comunicación; ciencias sociales; ciencias naturales; matemáticas; metodología de la investigación; escuela y comunidad; expresión, creatividad y desarrollo físico.

Las ocho áreas de conocimiento están insertas y distribuidas en seis módulos: educación integral; comunidad y sociedad; identidad y cultura; vida y naturaleza; salud y comunidad; y desarrollo integral y producción. La duración de los módulos es de un semestre y cada uno de ellos cuenta con un objeto de transformación, del uno al cinco es determinado por la academia de profesores en interacción con la comunidad, mientras el módulo seis es determinado por los estudiantes, a partir de sus intereses y vocación profesional. El modelo educativo del BIC es una alternativa de educación indígena para las regiones del estado de Oaxaca que busca responder a las demandas de formación de nivel medio superior de los jóvenes y a la necesidad de generar programas y planes de estudio que fortalezcan los rasgos culturales de cada comunidad.

3.3.1 Perfil del Estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario

El modelo educativo del BIC centrado en el alumno y en ofrecer los medios para el alumno vincule su desarrollo personal con el comunitario, el BIC busca que el alumno adquiera conocimientos de forma crítica y reflexiva; que reconozca y valore su identidad cultural; que obtenga las herramientas necesarias para el

trabajo y los conocimientos para acceder al nivel superior, mediante el dominio de metodologías, técnicas e instrumentos de investigación, para estructurar una visión global de la realidad a nivel país, estado y comunidad.

A diferencia de otros modelos educativos en la zona, el estudiante del BIC deberá distinguirse por su capacidad e inquietud por identificar los problemas de su realidad socio-cultural e identificar acciones para intervenir e influir en su contexto mediato. Un egresado según el MEII, debe identificarse con la cosmovisión de su cultura, así como las demandas y aspiraciones del su pueblo, capacidad de gestionar el trabajo técnico operativo, tener actitudes y valores en cualquier contexto y sobre todo de servicio de la comunidad, así como el dominio de herramientas metodológicas en distintas áreas de conocimiento para analizar, comprender y modificar su realidad, la capacidad de elegir adecuadamente su vocación profesional y habilidad de trabajo en equipo (MEII, 2002).

3.3.2 Asesores- investigadores del Bachillerato Integral Comunitario

Los asesores investigadores del BIC son jóvenes profesionales académicos, especialistas en distintas disciplinas, el 80% de ellos no son originarios del Estado de Oaxaca y no pertenecen a un grupo étnico, en contraste del 20% que son indígenas de la misma Entidad. Pese a las diferencias étnicas y el contraste de los profesores, un número considerable de éstos conocen la problemática y la realidad de los pueblos indígenas necesaria para el desarrollo de esta modalidad de la educación (Pérez 2008).

La diversidad de profesores permite que converjan nuevas construcciones de pensamiento a partir de las cosmovisiones que interactúan en el quehacer educativo y el enriquecimiento de las diferentes disciplinas a las cuales fueron formados. El MEII (2003) señala que el perfil del docente, es un profesional que tiene los conocimientos básicos de la relación entre la educación y la didáctica del sistema modular por objeto de transformación, dominar su propia disciplina, tener la capacidad de trabajo en equipo, poseer y desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo, así como la capacidad de autoevaluarse y el interés por el servicio hacia la comunidad en la cual está inserto.

3.4. El Bachillerato Integral Comunitario de San Miguel Chimalapa Oaxaca

3.4.1 San Miguel Chimalapa Oaxaca

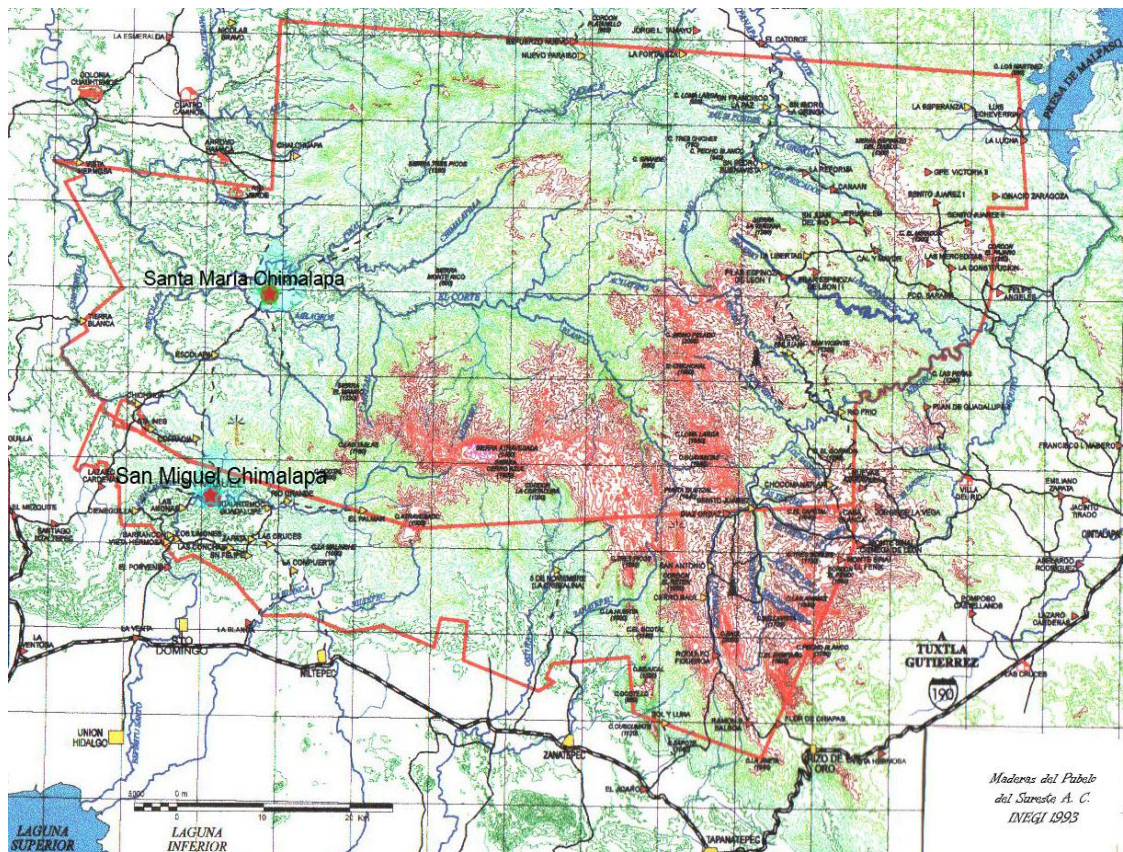
En la lógica de acotar el foco de estudio es fundamental contextualizar el BIC N° 12 en la región y en la comunidad en la cual se ubica esta institución. Esta institución educativa se encuentra en la región de los Chimalapas ubicada al centro del Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca. El territorio chima limita al norte con Veracruz y al este con estado de Chiapas, en esta zona la población pertenece al grupo étnico zoque, los datos sobre el asentamiento y origen de este grupo en la región de los Chimalapas aún no son precisos. Debido a que unos estudios señalan que probablemente vinieron del norte y pasaron por Yucatán y quedándose en el Istmo de Tehuantepec, otras investigaciones señalan que son descendientes de la cultura Olmeca y que en la decadencia las metrópolis olmecas este grupo migro a esta región.

Imagen 1. Ubicación geográfica de la región de los Chimalapas



La región de los Chimalapas se considera una de las superficies más importantes de selvas tropicales húmedas del sureste mexicano que cuentan con una superficie de 590,993 hectáreas distribuidos en dos municipios, Santa María Chimalapa y San Miguel Chimalapa entre ambos tienen una población de 15114 señalado por censo de población del 2010 (INEGI, 2010).

Imagen 2. Ubicación geográfica de San Miguel Chimalapa Oaxaca



Fuente: Imagen tomada de maderas del pueblo del sureste A.C.

La comunidad donde se encuentra el BIC N° 12 es en San Miguel Chimalapa, su territorio colinda al norte con Santa María Chimalapa; al sur con los municipios de Juchitán de Zaragoza, Santiago Niltepec, San Pedro Tapanatepec, Santo Domingo Ingenio y Santo Domingo Tapanatepec; al oeste con Asunción Ixtaltepec; y al este con el estado de Chiapas (EMMEO, 2010). San Miguel Chimalapa cuenta con 32 agencias con una población total de 6,608 (INEGI, 2010) habitantes en una superficie estimada de 134 mil hectáreas (CDI, 2009).

Imagen 3. San Miguel Chimalapa Oaxaca



Fuente: Cinthya Domínguez Solano (2011)

El origen de la comunidad posee un sentido religioso, las narraciones de los habitantes de la comunidad contada por los abuelos señalan que San Miguel Chimalapa fue fundada por un grupo de personas provenientes de Copainala Chiapas, quienes fueron guiados por su santo patrono San Miguel Arcángel a este lugar, una planicie rodeada de montañas y delimitada por dos ríos, representando el lugar ideal para el desarrollo de la comunidad.

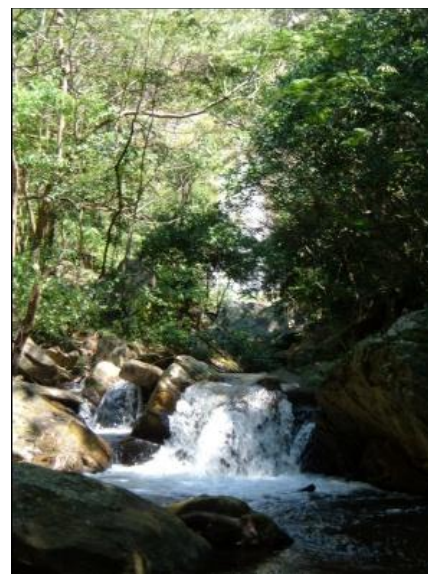
Imagen 4. Río espíritu santo, San miguel Chimalapa Oaxaca



Fuente: Alberto Ortiz López (2010)

La riqueza natural con la cuenta el territorio de San Miguel Chimalapa le otorga una relevancia a nivel nacional e internacional, debido a cuenta con la mayor extensión de selva húmeda y bosques mesófilos donde habita una diversidad de especies. El territorio es fértil por la abundancia de agua que concentran sus ríos, principalmente el Espíritu Santo, Rio Chiquito y Aguascalientes (WWF, 2010).

Imagen 5. Cascada “El chorro” San Miguel Chimalapa



Fuente: BIC 12 (2010)

En economía la principal actividad es la agricultura, la ganadería y en tiempos actuales el comercio; sin embargo, la agricultura es una de las bases fundamentales de subsistencia. La producción se realiza en las tierras comunales con el sistema de tumba, roza y quema, en donde los terrenos son sembrados durante uno o dos años; la producción se realiza con métodos tradicionales, sin utilizar químicos o fertilizantes, por ello las cosechas de maíz, frijol y calabaza son naturales, principalmente para el autoconsumo (Nahman, 2008).

La forma de gobierno de San Miguel se encuentra estructurada por un ayuntamiento municipal, que consta de un presidente municipal, un síndico, seis regidores y auxiliares administrativos (EMMEO, 2010). Además cuenta con la Comisaria de Bienes Comunales, creada en 1995 cuyo fin es intervenir en los problemas agrarios de la región. La elección de autoridades municipales mediante usos y costumbres, sin embargo, existe la presencia de partidos políticos; las elecciones se llevan a cabo por plebiscito, conteo o por urnas y mediante la participación de todas la agencia municipales.

En los últimos años, más que la práctica de usos y costumbres, la situación política se ha vuelto una contienda entre partidos políticos, por la lucha de poder entre el PRI y PRD, San Miguel es uno de los municipios que se encuentra inmerso en conflictos electorales y la disputa del poder entre estos partidos. Generando que el sistema de gobierno de la comunidad de San Miguel Chimalapa este cambiado. En un principio, los chagolas intervenían en el proceso de gobierno, ahora su función es únicamente en términos del cuidado de la iglesia, cuando antes participaban como autoridad máxima en el proceso de elección de autoridades.

La población está conformada principalmente por zoques, sin embargo, el uso de la lengua ha disminuido en el transcurso de la últimas décadas, actualmente en la localidad de los 6,608 sólo 1675 son los que hablan la lengua zoque (Trejo, 2006). La pérdida de la lengua zoque es una de las problemáticas latentes en la comunidad, sus causas son diversas, que van desde la castellanización por parte de las escuelas, hasta el contacto cultural con los vecinos zapotecas; sin embargo, la principal tiene que ver con la poca transmisión de generación en generación debido a que los hablantes son mayores de 20 a 30 años, sin que transmitan a los hijos la enseñanza del idioma materno (Lisboa, 2008).

En la comunidad de San Miguel la principal festividad es en honor al patrono San Miguel Arcángel que se celebra el 7 y 8 de mayo, en el transcurso del año también celebran al Santo Niño Dios el día 6 de enero, el señor de Esquipula el 15 de enero y a San Bernardo Abad el 20 de agosto. En las principales festividades son llevadas mediante mayordomías estos son nombrados por los chagolas y quienes los cuidaban a ellos y a su familia, para que cumplan con las costumbres, el significado de pureza, en el sentido sexual, en los mayordomos y su familia es fundamental en el ritual de preparación para llegar a las fiesta; actualmente, la mayordomía es asumida por personas que son inspiradas por su fe para asumir dicha responsabilidad o por el pago de alguna promesa pactada con el Santo.

Para los habitantes de la comunidad de San Miguel y en la región es fundamental la interacción mediante el Tequio, es una forma de trabajo de ayuda mutua y reciprocidad entre las familias y las comunidad, el *kotsonkuy* es la ayuda comunal pero aplicada a las relaciones sociales de carácter ritual (fiestas, bodas, bautizos y sepelios) y en beneficio común en la limpieza de caminos, escuelas, iglesias y pozos de agua (Lisboa, 2008). En él participan tanto los hombres como las mujeres y los jóvenes que están próximos o en la edad en criterio de la comunidad para conformar nuevas familias, el rol de la mujer en el tequio se enfoca en la elaboración de la comida y la del hombre es el trabajo manual.

Al igual que otras culturas indígenas, la cosmovisión zoque emana de la relación hombre y naturaleza, para los pobladores de San Miguel la luna, es un elemento que rige el ciclo de la vida y muerte; vida, al determinar el tiempo de siembra mediante la observación de las fases de la luna para determinar la temporada de lluvia; muerte, al ser la morada de los difuntos y factor de presagio de los malos tiempos. Las creencias en duendes y seres sobre naturales, como el sombrero o la tisigua, es común entre los

zoques, así como los sueños, ya que mediante ellos se puede tener contacto con el mundo de los vivos y seres extraordinarios divinos, como Santos enviados por Dios o familiares fallecidos.

Los Migueleños apelativo dado a los habitantes de San Miguel por las comunidades vecinas, tienen la creencia que al nacer algún niño deberían regar cenizas alrededor de la casa para que el primer animal que dejara sus huellas, ese será el nahual del niño, quien lo acompañará y protegerá durante toda su vida. En la muerte, se cree que el alma de la persona permanece en la casa hasta el año, durante ese tiempo se le ofrece rezos a los nueve y cuarenta días, al año le hacen la última celebración para despedir al difunto y le llevan su cruz al panteón, la misma que los familiares cuidaron en ese tiempo, es en ese momento cuando el alma llega a la orilla del río y ahí le espera su nahual para ayudarlo a pasar, hacia el otro lado y seguir su camino para comenzar un nuevo siglo de vida.

3.4.2. Bachillerato Integral Comunitario N° 12 de San Miguel Chimalapa

Una de las necesidades educativas que enfrentaba la comunidad de San Miguel era que los jóvenes que tenían la inquietud de continuar con sus estudios de nivel medio superior, debían abandonar la comunidad e ir hacia los centros urbanos más cercanos para dicho propósito, sin embargo no todas las familias contaban con los recursos para financiar el estudio de sus hijos, circunstancia que llevó a las autoridades municipales a gestionar en el Estado de Oaxaca la creación de una institución de nivel medio superior, solicitud que fue atendida en el 2002 con la creación del Bachillerato Integral Comunitario.

Imagen 6. Bachillerato Integral Comunitario N°12 de San Miguel Chimalapa



Fuente: Lizbeth Castillo López (2010)

La inserción de ésta institución educativa le brindo desde sus inicios a los jóvenes la oportunidad de continuar con sus estudios dentro de su comunidad; en un principio los alumnos eran pocos y el número de egresados eran reducidos; sin embargo, en los últimos años la matrícula ha aumentado por la progresiva aceptación de los alumnos y de la comunidad, siendo una alternativa educativa sin la necesidad de emigrar a los centros urbanos. Actualmente el BIC cuenta con instalaciones propias, seis salones de clase, una dirección, una sala de medios equipada con computadoras e internet, una cancha de Basquetbol y un campo de futbol, dos baños y una extensión de terreno utilizado para los proyectos productivos.

El trabajo educativo del BIC N°12 está basado en el modelo MEII que se trabaja por módulos que corresponde a un semestre de Febrero- Julio y Agosto- Enero. Los alumnos al terminar cada módulo en colaboración con su asesor-investigador presentan sus investigaciones o proyectos realizados en el semestre, actualmente sean presentado

proyectos enfocados en el cuidado del medio ambiente, siembra de platanar, la siembra de hortalizas y la cría de codornices, creación de materiales en lengua zoque, entre otros.

Imagen 7: Siembra de hortalizas de los alumnos del BIC 12



Fuente: Lizbeth Castillo López (2010)

El Bachillerato Integral Comunitario de San Miguel ofrece a sus alumnos actividades extraescolares, para que ellos desarrollen habilidades, destrezas y actitudes que les permita complementar su formación educativa y humana. Las actividades que ofrece el BIC N°12 se integran en tres bloques de talleres: académico-cultural, artístico y físico-deportivo, lo que permite que los estudiantes desarrollen habilidades físico-cognitivas como se puede visualizar en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Talleres que imparten el BIC N°12

Académico-cultural	Artístico	Físico-deportivo
Estadística	Danza	Futbol Varonil
Oferta educativa	Música	Futbol Femenil
Informática	Resinado	Voleibol varonil
Ciencias Naturales	Dibujo	Voleibol Femenil
Lectoescritura	Ajedrez	Basquetbol Femenil
Lengua Materna	Mantenimiento de PC	Basquetbol varonil
Física		

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del BIC N°12

Los talleres son coordinados e impartidos por los mismos docentes del BIC N°12 en relación a sus habilidades, conocimientos y destrezas. Esta dinámica de trabajo le requiere a los docentes tiempo completo, debido que por las mañanas imparten sus clases e los talleres, bajo esta dinámica de trabajo el perfil del maestro en esta institución es de disposición, compromiso y colaboración entre ellos y con los alumnos.

El perfil del alumno del BIC N°12 es un joven entre los 14 y los 19 años de ascendencia zoque de la comunidad de San Miguel Chimalapa o de comunidades vecinas a ésta en las que destacan, Cieneguilla, Las Anonas, Santa Inés y Cuauhtémoc Guadalupe. Los alumnos de las comunidades cercanas viajan diario a San Miguel a diferencia de los que provienen de comunidades más alejadas que tienen la necesidad de alojarse con familias de la comunidad que les ofrecen el servicio al igual que el de alimentos por una cuota al mes.

Imagen 8: Clases del BIC N°12 de San Miguel Chimalapa



Fuente: Castillo López (2010)

La mayoría de los alumnos que ingresan al BIC N°12 provienen de Telesecundarias y un menor número de secundarias federales y técnicas. Los alumnos del Bachillerato Integral Comunitario señalan que su institución no sólo es su casa de estudios, sino también una plataforma para poder aprender sobre su cultura y adquirir conocimientos de sus raíces, al mismo tiempos de ser una oportunidad para seguir estudiando (E.2-E6).

Imagen 9. Alumnos del BIC N°12, San Miguel Chimalapa Oaxaca



Fuente: BIC N°12 (2010)

El itinerario de los alumnos del BIC, inicia a partir de las 7:00am hasta 3:10pm de tiempo clase destinado a nueve materias distribuidos de lunes a viernes; por la tarde las actividades se reanudan a partir de las 4:00pm con los talleres, los alumnos que no tienen talleres destinan su tiempo a la elaboración de sus tareas y otros a jugar Basquetbol o futbol. Durante el semestre los alumnos también reciben visitas de otras instituciones de los lugares cercanos como Juchitán que les ofrecen conferencias en temas relacionados con la ecología o de su interés, entre las organizaciones que mantienen relaciones destaca el Foro Ecológico Juchiteco.

METODOLOGÍA

La característica del escenario de estudio ubicada en una zona rural indígena zoque y el tema interés vinculada a la interculturalidad, fueron los parámetros considerados para establecer la metodología de investigación, que permitiría la comprensión de la realidad del objeto y sujetos de estudio. Para este fin, se implementó la metodología etnográfica, definida por Goetz y LeCompte (1988) como una descripción analítica de escenarios y grupos culturales, a través de la observación y descripción de situaciones específicas de conductas, representaciones, estructuras sociales y culturales, para comprender los procesos que viven los sujetos y construir una interpretación de la información recuperada.

María Bertely señala que la aplicación de esta metodología implica el proceso desde el cual, el investigador tiene como reto introducirse a la vida de una cultura, estableciendo una visión analítica que permita comprender al otro (Bertely, 2000). Desde éste enfoque es donde se sitúa el estudio de la realidad educativa del Bachillerato Integral Comunitario N°12 de la comunidad de San Miguel Chimalapa Oaxaca. Ahora bien, dicho trabajo se estructuró con la indagación y construcción conceptual; la recolección de datos de campo; sistematización y categorización la información; y por último, el análisis de la información.

4.1. Indagación y construcción conceptual

La acción del investigador por indagar precedentes teóricos del tema de interés, adquiere sentido en la medida que le permite generar construcciones teóricas que

delimitan y anteceden las problemáticas del objeto de estudio. Para contextualizar el tema de educación intercultural fue necesario partir de lo general a lo particular, donde se abordó el problema indígena a nivel nacional en momentos históricos claves que permita al lector tener un panorama general y pertinente de la realidad indígena en relación al tema de interés.

En el proceso de la construcción conceptual, fue fundamental establecer que se está entendiendo por cultura, multiculturalidad e interculturalidad. De manera particular a lo que compete a la interculturalidad como el concepto clave en el presente trabajo, fue abordado desde las diferentes posturas de teóricos que han trabajado esta línea de estudio con el fin de establecer relación entre las diferentes posturas para apropiarse de un concepto que permite justificar desde donde se está viendo la educación intercultural y las particularidades de la misma, en este sentido se establecieron los tres primeros capítulos.

4.2. Recolección de datos de campo

El trabajo de campo es uno de los procesos prácticos que permiten la recopilación de datos y el establecimiento del panorama histórico cultural en el que se desenvuelven los sujetos de estudio, este proceso inició con una visita de campo, con un periodo de una semana en la que se logró establecer una relación entre la comunidad y con los actores del Bachillerato Integral Comunitario N° 12, durante esta visita se observó la cotidianidad educativa de la institución y la aplicación de entrevistas piloto, así como la recopilación de información sobre la institución,

estadísticas de alumnos y ex-alumnos, la fundación del BIC y documentos sobre su modelo educativo. Este primer acercamiento al escenario permitió construir las dimensiones analíticas que guiará la construcción de los instrumentos de recopilación datos para una segunda visita a campo.

En la segunda visita de campo, las acciones fueron enfocadas a recuperar información mediante distintas técnicas relacionada con la metodología etnográfica de tipo interactiva y no interactiva. En el campo de las interactivas se utilizaron las entrevistas a profundidad, entendida como un instrumento en el que se da el encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de sus vidas, experiencias o situaciones, bajo la lógica de una conversación entre iguales (Taylor y R. Bogdan, 1998). Para su aplicación se realizó una selección previa de informantes claves, entre los que se determinó un número de estudiantes, ex alumnos y docentes como principales actores del escenario de estudio, además de las autoridades para poder obtener información sobre datos específicos de la comunidad. En total se aplicaron 34 entrevistas.

Tabla 3. Entrevistas realizadas

Entrevistas	N°
Docentes del BIC	12
Estudiantes	11
Ex alumnos	11
Autoridades Municipales	3
Total	34

Fuente: Elaboración propia con datos de recopilación de información de campo.

El grupo focal fue otra de las técnicas de la investigación interactiva que permitió adentrarse a la realidad de los sujetos de estudio, en ese sentido se organizó a un grupo de estudiantes de distintos módulos para poder llevar a cabo una reflexión sobre temas relacionados con la institución educativa (BIC 12), todo esto permitió observar las discusiones y opiniones de lo que piensan cada uno de los participantes, generando significaciones y conceptos claves. En el grupo focal participaron 5 alumnos de diferentes semestres y representando a cada grupo existente, dos de primero, uno de segundo, uno de tercero y uno de quinto semestre.

En el proceso de investigación de campo también se recurrió a la aplicación de encuestas, para determinar la medida en la que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables (Goetz y LeCompte, 1988). Esta técnica, fue propicia para aplicarla a los alumnos del Bachillerato Integral Comunitario N°12, para obtener datos estadísticos en relación a las concepciones del modelo educativo por parte de los alumnos, en total se aplicaron 87 encuestas.

Tabla 4. Encuestas realizadas a alumnos del BIC N°12

Encuestas	N°
Alumnos 1B	17
Alumnos 1A	18
Alumnos 3A	18
Alumnos 3B	18
Alumnos 5	16
Total	87

Fuente: Elaboración propia con datos de recopilación de información de campo.

Dentro de los métodos no interactivos se realizaron observaciones no participantes, que consiste en contemplar y registrar los hechos, conductas, actitudes, donde interactúan los sujetos de estudio (Goetz y LeCompte, 1988). Esta técnica fue utilizada para registrar espacios dedicados al conocimiento indígena; la práctica de la lengua zoque y enseñanza de valores comunitarios. Para determinar los espacios de observación se realizó una selección de unidades de contenido en la enseñanza de la vida comunitaria. En total se realizaron 24 observaciones.

Tabla 5. Observaciones de unidades y reuniones

Observaciones	N°
Clases	15
Presentaciones	6
Extra escolar(Taller)	1
Reunión de profesores	2
Total	24

Fuente: Elaboración propia con datos de recopilación de información de campo.

4.4. Sistematización y categorización la información

En el proceso de sistematizar y categorizar la información obtenida mediante las diferentes técnicas de recuperación de datos, se realizaron las siguientes acciones. Se transcribieron las entrevistas, a partir de la información de éstas, se realizaron clasificaciones por temas y agruparon por colores, una vez diferenciados cada uno de los temas, se realizaron documentos para organizar la

información de acuerdo a los ejes temáticos de cada color. Con esta misma lógica se trabajó la información del grupo focal y de las observaciones. Finalmente la información obtenida de las encuestas fueron cuantificadas y graficadas, con el objetivo de utilizarlas como recurso necesario para el análisis de la información.

4.5. Análisis de la información

Para el análisis de los datos recolectados en la investigación de campo, fue necesario realizar una triangulación, que consiste en utilizar varias fuentes de información sobre un mismo objeto de conocimiento, con el propósito de contrastar la información recabada; es decir se utiliza como herramienta de comparación entre diferentes datos. Este proceso se estableció entre la información teórica, el Modelo Educativo Integral Indígena y el trabajo de campo, surgiendo así las categorías de análisis, entendida como dimensiones que permiten englobar las unidades de análisis o los focos de estudio (Goetz y Lecompte, 1988).

En el siguiente cuadro se puede visualizar las categorías de análisis, las cuales fueron agrupadas en función de cada foco de estudio, con el objetivo interpretar la realidad educativa del Bachillerato Integral Comunitario N°12.

Tabla 6. Focos de estudio y Categorías de análisis

Focos de estudio	Objetivos premisas del MEII	Perfil del profesor	Perfil del estudiante	Pedagogía y didáctica
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	Fortalecimiento de la identidad.	Perfil académico.	Equilibrio entre formación, conocimientos básicos, técnico operativo y formación propedéutica.	Educación integral modular por objeto de transformación.
	Relación escuela, comunidad, autoridades e instituciones.	Experiencia en educación.	Aprendizaje significativo, reflexivo y contextualizado.	Trabajo educativo con base a demandas y problemáticas de la comunidad.
	Rescatar, conservar y recrear la lengua zoque en el BIC.	Compromiso con el pensamiento y el trabajo comunitario.	Servicio a la comunidad y empatía con las demandas comunitarias.	Dominio de la metodología de enseñanza. Equilibrio en la currículo entre el conocimiento local y universal.

Fuente: Elaboración propia 2011.

Con este proceso de análisis se redactó el capítulo cinco a partir de cada categoría que surgió. Por otro lado, es importante hacer mención, que en la investigación de campo se experimentaron ciertas dificultades, entre ellas la tensión política que prevalecía en ese momento en la comunidad, lo que imposibilitó el contacto con presidente municipal y algunas personas del pueblo, que permitieran aportar más a esta investigación; sin embargo, la estancia en campo fue una experiencia que permitió recabar datos muy valiosos. Los

elementos que ayudaron al proceso de recopilación de información en campo, fue contar con la apertura de los docentes, alumnos, ex-alumnos, ex-autoridades en las distintas etapas y aplicación de los instrumentos de recogida de datos, el pertenecer a la cultura zoque me permitió adentrarme a la comunidad y restablecer vínculos con sus habitantes, de manera directa e indirecta, en ese sentido el estar familiarizada con la vida comunitaria enriqueció y quizás también limitó el proceso de investigación.

A nivel personal, el establecer cada paso en la investigación me permitió adquirir nuevas formas de trabajo y sumergirme en la búsqueda constante de información teórica como base fundamental para problematizar en cada capítulo de la tesis, el formar parte de una cultura indígena me permitió identificarme con cada proceso histórico de estos pueblos; el llevar a la praxis los conocimientos adquiridos durante mi formación académica y el reencuentro con la realidad de mi comunidad con nuevos elementos de estudio, me han llevado a revalorar mi cultura y reafirmar mi identidad como parte de la cultura zoque.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de resultados sigue la lógica del cuadro tabla de categorías que se presentó en el capítulo anterior, en este sentido cada foco de estudio representa una categoría de análisis y especificado para los subtítulos de este apartado.

5.1. Objetivos y premisas del MEII

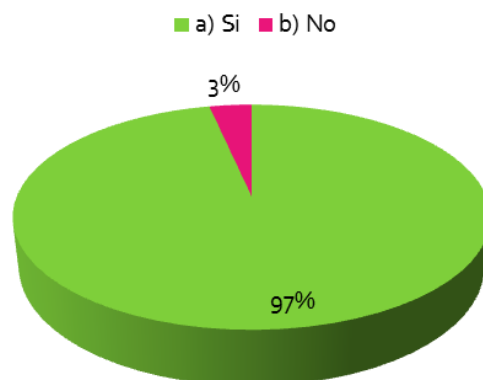
El primer foco de estudio emana de la relación entre el modelo educativo creado por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) y su aplicación en el Bachillerato Integral Comunitario de San Miguel Chimalapa (BIC N°12), del cual, se desprenden cuatro categorías de análisis: el fortalecimiento de la identidad; la enseñanza de los saberes comunitarios, la recuperación y práctica de la lengua materna; y la vinculación del BIC con la comunidad, autoridades locales, ONG'S e instituciones educativas.

5.1.1. Fortalecimiento de la identidad

El Bachillerato Integral Comunitario tiene como ideario central el reconocer, valorar e impulsar la identidad y autonomía de sus pueblos (CSEIIO, 2002, p.11); dentro de la práctica educativa del BIC 12 dicho objetivo se establece a través de las distintas acciones relacionadas con el conocimiento comunitario y con unidades de contenido que son impartidas como parte de la vida académica de los jóvenes, ambos proceso han permitido que los estudiantes adquieran una perspectiva

nueva en la que se inicia a valorar su cultura (la lengua, costumbres y tradiciones) como parte de su identidad, como se evidencia en los siguientes datos:

El BIC a permitido adquirir a los jóvenes una visión distinta sobre su cultura



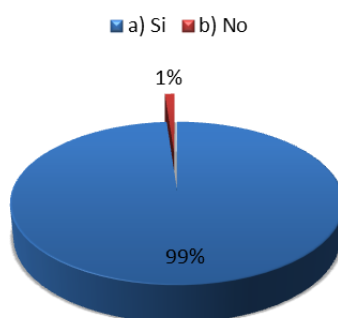
Tomando como base que el 97% de los estudiantes afirman que el BIC les ha permitido tener una visión distinta sobre su cultura, permite determinar que dicha institución ha logrado brindar una educación de nivel medio superior y ha permitido que los estudiantes logren obtener las herramientas para cambiar su visión sobre su comunidad; una visión que les permite reforzar su identidad e incluso el sentirse orgulloso de pertenecer a la cultura zoque, la siguiente entrevista es uno de los muchos casos que narran su experiencia y la importancia que ha tenido el BIC para valorar y fortalecer su identidad.

Ea: ¿Por qué consideras que te dejó una visión diferente de tu comunidad, porque no es lo mismo, por ejemplo que hubieras salido a estudiar al CEBETYS o un COBAO o a algún otro lugar no?

D: No porque, bueno si pero lo que te enseñan allá es más acerca de la ciudad, que no tiene que ver con tu cultura y en cambio aquí te dan a conocer tu propia identidad, a valorizarte por lo que eres y no te debes de intimidar porque vienes de un pueblo (E.3-EA, 2010, p.4)

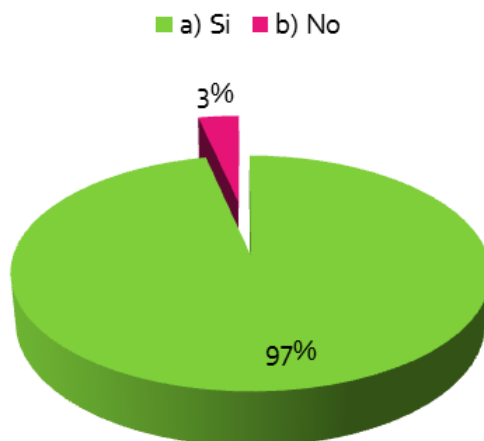
La puesta que los alumnos valoren su cultura y adquieran los conocimientos formativos del nivel medio superior están presentes y es uno de los puntos identificados en esta investigación. Al retomar la cita anterior de la entrevista y apoyada por las preguntas de las encuestas que indagan la percepción de alumnos y exalumnos sobre la acción formativa del BIC y su relación con el fortalecimiento de su identidad indígena Zoque los resultados fueron relevantes.

El BIC permite que los alumnos valoren la cultura zoque



El 99% de los alumnos encuestados señalaron que el BIC N°12 les enseña a valorar su cultura y las costumbres de su pueblo, acorde a lo anterior el 97% señaló a ver analizado en clases temas que le ayuda a reforzar su identidad y 95% hizo referencia que es importante para ellos el estudio de los elementos culturales como la lengua, costumbres e historia comunal, es decir elementos de integran la cosmovisión zoque, lo cual se adquiere a través de la práctica, recuperación de la memoria histórica e identificación de características culturales como se visualiza en la siguiente gráfica:

Aprenden a conocer sobre la historia de la comunidad y sus características culturales



Aunado al proceso de enseñanza aprendizaje de elementos culturales para reforzar la identidad de los estudiantes; es importante mencionar que la identidad cultural adquiere significado y sentido en el sujeto en el momento que éste entra en contacto con el conocimiento de los otros que le permite diferenciar, entender y valorar no sólo su cultura sino también con los que está en contacto, para generar ese diálogo intercultural. En este sentido el BIC N°12 fomenta en sus alumnos el conocimiento local mediante la enseñanza e investigación, al profundizar en el origen de su cultura, costumbres, forma de organización y gobierno, el tequio comunitario y la lengua zoque, la enseñanza contextualizada y la relación con el conocimientos de otras culturas.

Ea: ¿De qué manera consideras que el BIC fortalece la identidad de los jóvenes?

A: la identidad de los jóvenes, ¿Cómo persona o como cultura?

Ea: En todos los aspectos.

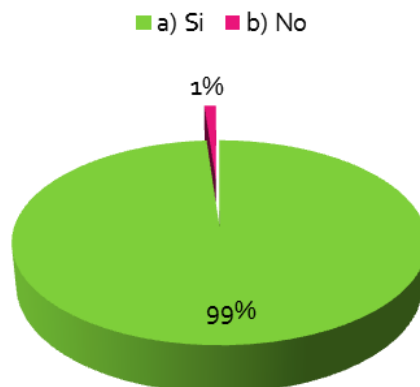
A: Como cultura, mmm... lo que es la materia de identidad y valores comunitarios, este yo creo que es ahí donde nos abarcan más, nos enseñaban lo que somos como personas y como cultura y antes igual te decían de dónde eres de San Miguel Chimalapa y ahí quedaba...

Ea: Ok.

A: Pero después ya todo lo que nos fueron enseñando que somos algo original, que somos únicos como personas, como cultura y luego ya salió, de dónde eres. No pues soy zoque, gracias a dios soy o muy orgullosa no, entonces yo creo que es eso muy importante (E.3-EA5, 2010, p. 8).

El trabajo del BIC N°12 es crucial y se evidencia en la medida que los alumnos verbalicen el sentirse orgullosos de pertenecer a la cultura zoque, al considerar que previo a la existencia de esta institución en la comunidad había un proceso de decadencia en el arraigo cultural, debido que pocos jóvenes podían señalar que eran zoques, lo que sí ha estado presente es el arraigo de ser migueleño, ahora en ambas identidades se presenta un equilibrio para reconocerse como zoques de San Miguel Chimalapa, en este sentido el 99% de los alumnos consideran que el Bachillerato Integral Comunitario les permite fortalecer su identidad.

El BIC fortalece la identidad zoque de los estudiantes



Los procesos identitario de los jóvenes de la institución se presenta de forma progresiva, es decir, que el resultado de las acciones educativas de los docentes en relación a que los alumnos reconozcan y valoren su identidad es el fruto de un caminar histórico que le implica al BIC buscar dinamismos que acrecienten dicho objetivo. Los datos presentados en este apartado dan evidencia que los estudiantes conciben al Bachillerato como una institución que les brinda una educación que se encuentra apegada a su realidad y saberes comunitarios; lo que permite determinar que este modelo educativo ha logrado que los jóvenes de San Miguel Chimalapa fortalezcan su identidad.

5.1.2. Relación escuela, comunidad, autoridades e instituciones

Un elemento característico del modelo educativo del Bachillerato Integral Comunitario, es la búsqueda por la vinculación comunitaria, ya que entre sus premisas establece que la vinculación de la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo es crucial para el desarrollo autónomo de la comunidad (CSEIIO, 2002). Esta premisa orienta a la institución a un contacto directo con la comunidad y lo realizan a través de las siguientes estrategias: el tequio institucional y tequio comunitario en la limpieza de calles; realización de spots para el cuidado del medio ambiente difundido por perifoneo y la pinta de bardas en distintos espacios del pueblo; además la recolección del PET.

Imagen10. Participación de los estudiantes del BIC N°12 en el tequio comunitario



Ea: Claro, ¿Consideras que el BIC se realizan actividades de concientización sobre el uso de los recursos naturales o no, o no hacen la pintura de bardas para que no tiren basura y así?

K: Ah! si, A pues acá se lleva a cabo la pintada de bardas.

Ea: ¿Qué más se realiza?

K: Pues en este módulo que acabamos de terminar, el profesor (E) él nos guió para que hagamos ese tipo de spots que gravemos y que primero lo demos a conocer en la escuela y después lo va a publicar para que se escuche acá en la comunidad (E.2-E9, p.4).

Fuente: BIC N°12 (2010)

Por otro lado, se colabora con la comunidad mediante la implementación de proyectos productivos. En la práctica se da de forma directa con el asesor promotor de vinculación comunitaria, quien organiza a un grupo de personas de la comunidad con el interés de desarrollar algún tipo de proyecto productivo, el promotor les brinda su apoyo para la elaboración de estos proyectos y la gestión de recursos con dependencias gubernamentales. Algunos de los proyectos que se han logrado implementar son la cría de pollos, el cual se realizó en la comunidad de Cuauhtémoc Guadalupe y la organización de un taller de costura, llamado “La Flor Migueleña”.

Existen talleres que son promovidos de forma conjunta con organizaciones civiles como Jóvenes Didxaza, los cuales mediante el programa de “Liderazgo emprendedor” llegan a la comunidad de San Miguel Chimalapa a impartir talleres sobre, la conservación de forrajes y elaboración de ensilados, también el BIC N°12 mantiene relaciones con World Wildlife Fund (WWF) quien ha asesorado a la comunidad para la búsqueda de financiamiento de proyectos productivos y apoyo económico para la adquisición de materiales para los proyectos estudiantiles de siembra y promoción cultural de la vida campesinos zoque.

E: Hay alguna institución o ONG'S que le ayude al BIC a financiar proyectos.

Mo: No, bueno estuvo un grupo que se llama lo que es la WWF en donde nos estuvieron apoyando con la elaboración de algunos proyectos estudiantiles pero esos tipos de proyectos estudiantiles pues son meramente productivos no tiene nada que ver para promover la lengua en este caso no aun que si hubo para elaborar en este caso un proyecto estudiantil en donde se mostraba la historia de vida de los campesinos zoques pero estoy hablando de hace unos cuatro años y desde ahí no hemos recibido ningún tipo de apoyo (E.1-P4, 2010, p.4).

El BIC N°12 también colabora en las campañas de salud con el Centro de Salud de la comunidad, que van desde campañas epidemiológicas a promoción de hábitos de limpieza, esta institución apoya al BIC en la impartición de talleres a los alumnos en temas de su interés o solicitados por los maestros con es el caso de los talleres de sexualidad.

Imagen 11. Campaña “Limpieza dental” en la telesecundaria y preescolar



Imagen 12. Taller de sexualidad



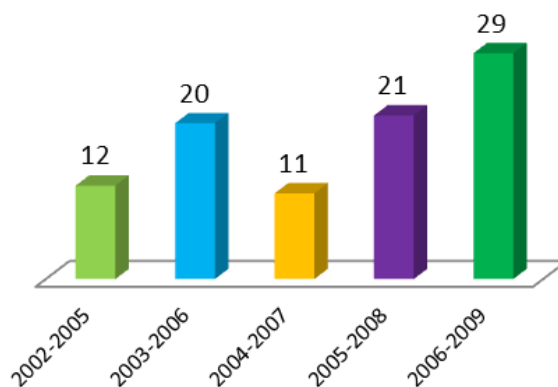
Fuente: BIC N°12 (2010).

A pesar de las acciones y participación del BIC N°12 en diferentes acciones en favor de la comunidad, aún no se ha logrado involucrar a las personas del pueblo en los proyectos productivos de esta Institución, uno de los supuestos del por qué la apatía, es que en la comunidad el hablar de proyectos los remite de forma inmediata a toma de postura partidista que remueve la fibras finas de los conflictos comunitarios.

F: No, lo que pasa es que, este se politiza, se politiza los proyectos, entonces le dan a los simpatizantes del que está en el poder, no escogen a la gente que realmente trabaja...

F: Porque tú sabes en cualquier pueblo, en cualquier lugar, hay personas que trabajan y hay personas que no, que viven de otra manera pues no, tienen comercios u otro trabajito, que se dedican a la albañilería, no realmente este tiene ganas de trabajar y otro es que no le dan seguimiento, simplemente aquí está tu parte y hazlo si puedes y si no pues ni modos (E.4-A2, p.5)

Uno de los retos del BIC N°12 es involucrar a las personas de la comunidad en los proyectos promovidos por esta institución, en este sentido, el BIC se encuentra en un proceso progresivo de vinculación con la comunidad y posicionamiento social dentro de la comunidad, este dinamismo es fruto del caminar de los 8 años desde su fundación, que se relaciona y toma fuerza en la medida que aumenta la matrícula y el número de egresados al pasar de los años, otorgándole la confianza de los comuneros a enviar a sus hijos al BIC12.



Egresados del BIC N°12

Además de que las personas, ya no sólo hablaban del BIC como institución educación media superior que le otorga este servicio a sus hijos, sino que han empezado a reconocer que es un modelo educativo distinto a los demás. Dicho proceso se visualiza a través de buena aceptación y compra de los productos que cosechan los alumnos del BIC N° 12.

Imagen 14. Cosecha de hortaliza



Imagen 15. Venta de hortaliza



Fuente: Lizbeth Castillo López (2010)

Ea: Formación para el desarrollo comunitario, la teoría que les daba el profesor, lo llevaban a la práctica.

Z: Ah! si sembrábamos

Ea: ¿Qué proyecto te tocó a ti?

Z: A mí me tocó el de hortalizas

Ea: ¿Y que sembraron?

Z: Sembramos, rábanos, zanahorias, lechuga, chile, calabacitas.

Ea: Ah! ok. ¿Y qué hicieron con la cosecha?

Z: Ah! pues, lo vendimos, obtuvimos, buenos resultados, ya las personas de la comunidad decían ¡ooo! Eso sembraron ustedes en el BIC, y ya vieron ellos que si se pudo realizar eso pues, y ya pues muchos de esa personas pues ya están interesados en el proyecto (E.3-EA4, 2010, p.5).

La aceptación también se da en la participación de las personas de la comunidad mediante la narración de historias, cuentos, leyendas y tradiciones a los alumnos cuando éstos lo solicitan para sus trabajos de indagación. Sin embargo, no hay que dejar a un lado, que existen personas que no son colaborativas con este

proceso de enseñanza que incluso quieren algo a cambio de compartir su conocimiento.

Ea: ¿Y participa la comunidad o no, de qué manera participa la comunidad?

M: Mmm...algunas personas si participan, otras que piden algo a cambio, otras que dicen, que para eso tienes o tienen maestro, que les enseñen esas cosas, se niegan a veces no.

Ea: Claro.

M: Unos son accesibles, otros se cierran, no son digamos en ese plan son egoístas, no quieren compartir, el conocimiento, la experiencia o algo por el estilo (E.1-P6, p.3).

El Bachillerato integral comunitario N° 12 tiene mucho que recorrer para obtener un vínculo fuerte con la comunidad, esta se podría dar a partir de la práctica frecuente del tequio, ofrecer elementos que les permita a las personas de la comunidad tomar conciencia de la importancia y alcances de participar en los proyectos productivos, ser puente entre nuevas organizaciones de financiamiento y la comunidad.

Por otro lado, la vinculación del Bachillerato Integral N°12 con las autoridades municipales se da desde una lógica institucional, ya que el ayuntamiento es responsable de cubrir ciertos gastos, tales como el pago de luz, del agua, o la compra de materiales para la construcción de la institución. Sin embargo, dicha relación se ha visto afectada debido a la situación política de la comunidad, en la que uno de los docentes del BIC 12 se encuentra participando como candidato del PRD para la presidencia municipal, acción que no ha tenido buena aceptación por

algunos integrantes de la comunidad, sobre todo para aquellas personas que se inclinan hacia el partido de dominio en el poder.

Aunque el docente el BIC N°12, ha sido prudente pidiendo licencia durante el periodo de campaña y resolución del conflicto político, para mantener lejos de ese conflicto a la institución educativa, el BIC se ha visto afectado de manera directa, ya que los seguidores del PRI han querido arremeter en contra del BIC N°12, amenazando con forzar el cierre de las instalaciones, aunque esta acción nunca se llevó a cabo. Esta situación de lucha de poder partidista ha desembocado en un conflicto, generado movilizaciones dentro y fuera de la comunidad mediante el cierre de carreteras, marchas y la toma del palacio municipal durante meses. Este conflicto coyuntural en lo electoral, responde a una larga lucha de resistencia de las personas de la comunidad ante el caciquismo que prevalece en la región.

La situación política que vive la comunidad de San Miguel Chimalapa en este momento representa un obstáculo y amenaza para el desempeño real del BIC, si ésta llegaría a politizarse correría el riesgo mediato de abandonar su objetivo de ser una institución educativa en búsqueda por rescatar y recrear la cultura zoque en su conjunto.

5.1.3. Rescatar, conservar y recrear la lengua zoque en el BIC

Una cuestión importante del proceso de enseñanza-aprendizaje del Bachillerato Integral Comunitario es la lengua indígena zoque, que como ya se ha analizado en

capítulos anteriores, donde señalan que la lengua zoque va en detrimento en el número de hablantes. Ante dicha situación los estudiantes del BIC N°12 puntualizan y están conscientes de que su lengua materna se ha ido perdiendo.

Ea: ¿Cuáles son las principales problemáticas de tu comunidad actualmente, en el ámbito social, político?

Z: En lo cultural, ha pues la pérdida de la lengua, de la vestimenta, hemos cambiado muchas cosas, muchos de nuestros compañeros hemos salido y vemos tantas cosas allá fuera que queremos hacerlo acá y lo traemos lo de allá fuera y lo traemos acá pues, como por ejemplo vestir de otra manera, hablar de otra manera (E.3-EA4, 2010, p.3).

Como proyecto de rescate de la lengua indígena zoque, el BIC imparte durante tres módulos la materia de Lengua materna, que es un proyecto que tiene como objetivo el reconocer la importancia y el valor de la lengua materna como parte de su identidad (CSEIIO, 2002, p.25), así como la elaboración de materiales necesarios que les permitan difundir los principales elementos culturales de su comunidad (CSEIIO, 2002, p.34). La práctica de la lengua materna es impulsada no sólo a través de impartir clases en la lengua zoque; sino mediante actividades como la elaboración de materiales en lengua materna; proyecto que consiste primero en crear materiales para las clases de lengua materna del BIC, donde participan los siguientes actores.

Ea: ¿Qué tipo de material en zoque sea laborado con participación de todos los que laboran aquí en el BIC, es decir profesores, alumnos e incluso padres de familia, en este caso en la elaboración del disco?

F: Si pues del disco hay personas que han colaborado, los maestros, los alumnos, los padres pues ellos cuentan los sucesos y los apoyos de los maestros para en ortografía, las computadoras, que les facilite y todo eso.

Ea: ¿Qué otros materiales sean laborado aquí en el BIC?

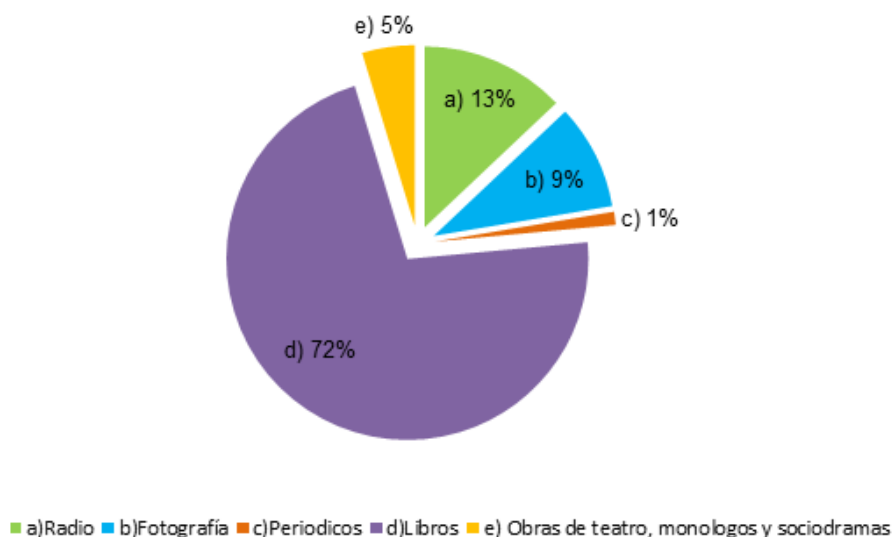
F: Los Libritos, pero los alumnos traen la información en español...

Ea: Y usted se encarga de traducirlos y es lo que ven en la clase, eso es lo que ven la clase.

F: Si pues ahorita estamos en la lectura, la pronunciación el volumen, la traducción aja, es lo que estamos viendo (E.1-P8, 2010, p.4).

La acción que hacen los estudiantes en el proceso de trabajo con la lengua materna es consultar a los abuelos y otras personas para que les cuenten historias sobre su comunidad, éstos recuperan la información y el profesor lingüista del BIC, se encarga de la traducción del material obtenido. El producto de este trabajo son pequeños libros o folletos que contienen las historias de la comunidad, en español y traducido en zoque, así como un material de audio grabado por los estudiantes en su lengua materna (E.1-P8, 2010, p.4).

Medios de expresión cultural para reproducir ideas, sentimientos, percepciones e interpretaciones en Zoque



Los medios de comunicación y materiales que sirven como herramienta de clases para los alumnos del BIC es el libro construido por ellos llamado “cuentos y

leyendas”, así como folletos realizados por el profesor, el cual contienen el vocabulario básico como, partes del cuerpo, nombre de animales, de comunidades y palabras básicas de comunicación. Por otro lado, se han realizado pequeños proyectos como spots que contienen información sobre la concientización y el cuidado de la naturaleza traducida en zoque y transmitida cuando existía la radio comunitaria, así como la impresión de playeras con frases en español con la traducción en zoque.

La pinta de bardas fue otra de las acciones, que se llevaron dentro del BIC N°12 y en la comunidad, ya que los estudiantes por las tardes se dedicaban a pintar mensajes en zoque, los cuales hacían conciencia sobre el medio ambiente, sobre la educación o sobre la salud. Además se realizaron Investigaciones sobre la situación de la lengua zoque para poder concluir que la lengua zoque se estaba perdiendo y que eran por distintos factores, entre los que destacaban los medios de comunicación, mediante este tipo de trabajos van tomando conciencia de la importancia del uso de la lengua zoque.

Ea: Recuerdas, algunos de los resultados de alguna investigación que realizaron o en alguna otra materia que le hayas involucrado a personas de la comunidad.

L: Recuerdo que en el tercer módulo, hicimos uno sobre igual del lenguaje del dialecto, es parte de formación...

L: Desarrollo comunitario y la mayoría de abuelitos opinaba, obtuvimos que la lengua zoque ya se estaba perdiendo, por los medios de comunicación que hay entre otros, y eso hacía que los jóvenes pudieran progresar en su cultura, algo que es para nosotros algo maravilloso porque ahí llegamos a entender, a comprender y valorar nuestra lengua (E.3-EA8, 2010, p.3).

En cuanto a la práctica de la lengua zoque por los alumnos del BIC N°12, la situación se encuentra de la siguiente manera, de acuerdo a la encuesta realizada

a los estudiantes se determina con un 54% de los alumnos utilizan muy poco su lengua zoque y un 39% no la utiliza, un 6% frecuentemente y el resto no contesto; lo cual determina y reafirma la idea de que la lengua zoque se está perdiendo sobre todo entre los jóvenes.

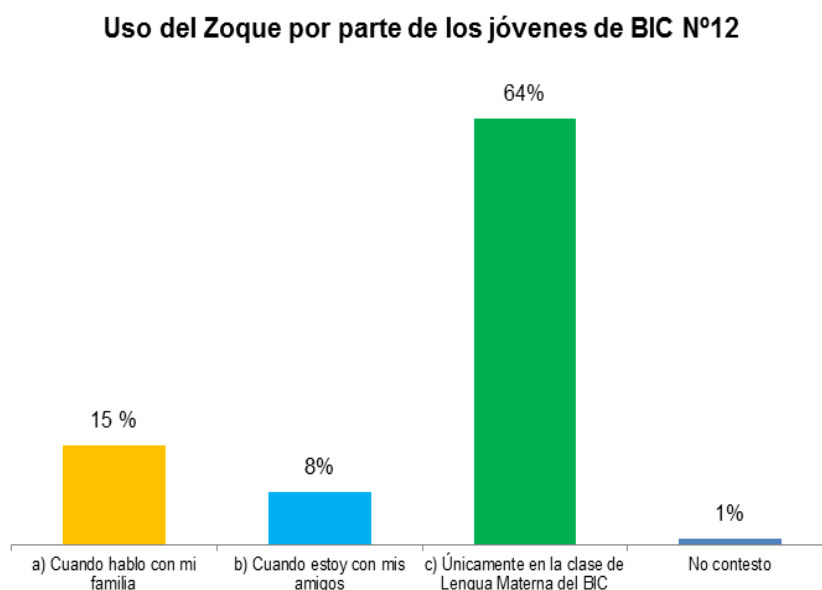
Causas del no uso de la lengua materna



Sin embargo, puntualiza la directora del plantel del BIC N°12 que no es una problemática exclusiva del BIC N°12, sino que ocurre en de todos los planteles, ya que en reuniones generales se ha manifestado que los jóvenes se encuentran muy poco interesados en hablar su lengua materna (E.1-P1, p.4), aunque con los resultados arrojados, no sólo es una cuestión de interés sino de transmisión de la lengua por parte de los padres, aunado a la pena que les produce el practicarla.

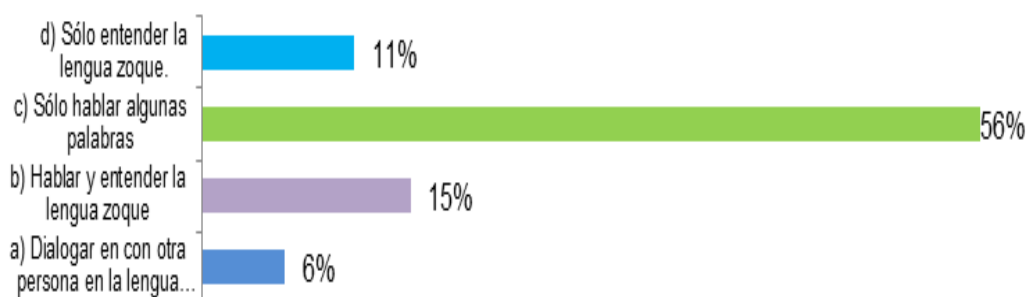
En la siguiente gráfica se puede visualizar, que la mayoría de los alumnos sólo utiliza o practica la lengua zoque dentro del BIC y en la materia de lengua materna. Sin embargo, no habría que ignorar que un 17% lo práctica con sus familiares y un 9% cuando esta con sus amigos, si bien es cierto, dentro de la

vivencia y observación en el BIC, durante un mes, se detectó que en los pasillos y reuniones de los estudiantes, salían a relucir las palabras en zoque, sobre todo cuando se trataba de hacer bromas (GF1, 2010), lo cual indica que los estudiantes no sólo se han apropiado de la lengua materna dentro de la educación formal, sino también en otros espacios.



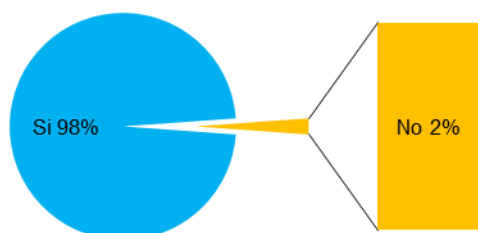
Además, se visualiza que a partir del BIC los alumnos han establecido una relación de forma directa con su lengua materna, a través de la escritura y la pronunciación de palabras (E.3-EA7, p.5) y mediante ello se da la práctica de la misma y el entendimiento de algunas palabras, (E.3-EA1, p.10), Sin embargo, existen más de la mitad de los alumnos que aún no son capaces de poder entablar una conversación como se visualiza en la siguiente gráfica.

Comprensión y uso de la lengua materna

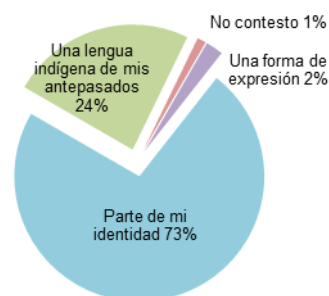


Es importante resaltar que la mayoría de los estudiantes han entendido la importancia de su lengua materna, y determina que el BIC les ayuda a valorar y practicar su lengua. De hecho, los egresados señalaron que en un inicio sólo manejaban y entendían lo básico de la lengua, pero a partir de las clases lograron formular oraciones (E.1-P8, 2010, p.7).

El BIC impulsa a valorar y a practicar el Zoque



Percepción de la lengua Zoque



El 98% de los estudiantes opinaron que el BIC los impulsa a valorar y a practicar su lengua materna, lo que permite a los alumnos visualizar la lengua como parte fundamental de su identidad cultural (E.3-EA7, 2010, p.5), dando evidencias de un

proceso de apropiación de la lengua zoque por parte de los estudiantes a partir de su estancia en el BIC. Lo que permite señalar que este tipo de proyecto impacta de forma real en la percepción del alumno sobre sus rasgos culturales y de igual forma establece un precedente en la comunidad de la importancia del uso del zoque.

A partir de las observaciones de la clase de lengua materna, uno de los datos sobre salientes es que los alumnos aprenden de forma mecánica. Esto se visualiza en dos momentos, el primero, cuando los alumnos se encuentran en clases, transcriben los textos en zoque y lo traducen teniendo como apoyo el texto en español; esto se ve de forma constante de clase en clase, lo cual crea un ambiente de negatividad y la clase se vuelve cansada que genera que los alumnos pierdan el interés (OB.3, 2010 p.1 y OB.15, 2010 p.1). Otra de las dificultades que puntualizan los alumnos es la difícil pronunciación de la lengua zoque (E.3-EA5, p.5). Sin embargo, los alumnos que participaron en el Grupo Focal señalaron que sí han aprendido y que el BIC es la primera escuela que les ha enseñado a valorar su lengua materna.

El Bachillerato Integral Comunitario N°12, mediante las múltiples acciones a favor del rescate de la lengua indígena zoque, como la transmisión de los spots a toda la comunidad, la venta de playeras con frases en zoque y la pinta de bardas, cumplen con el objetivo de fomentar la práctica de la misma dentro y fuera de su comunidad. Acciones que a su vez, habla mucho del compromiso asumido por los

mismo estudiantes y profesores, de trabajar para poder no sólo aprender su lengua materna, sino que además concienciar a su pueblo de la importancia de esta y la incitación para que se practique. Por lo que se determina que el BIC N°12 estimula a los estudiantes para que practiquen la lengua materna, es un proyecto que no está terminado y tiene el reto de crear mecanismos que permitan su consolidación dentro y fuera de la comunidad.

5.2. Perfiles profesores y directivos

Es importante recordar que uno de los principales retos de los proyectos de educación intercultural contruidos desde el Estado, es la resistencia y la falta de comprensión por parte de los profesores a este tipo de modelos educativos. Pese a la dificultades, se han registrado proyectos interculturales que han incidido en la problemática de la asimetría del poder entre lo indígena y lo occidental, en la práctica esta incidencia se ve muy reducida debido a que los referentes culturales, educativos y políticos de los maestros que implementan estos proyectos son muy contrarios a lo que plantea el modelo intercultural.

Por ello es importante establecer una categoría que permita observar el trabajo de los profesores o asesores-investigadores, como son llamados en el BIC. Dicha categoría se estableció en base al MEII, en donde se precisa cuáles son las actitudes y acciones que deben desempeñar los docentes, por lo cual en este apartado se analizará los componentes que lo sustentan desde el estudio de campo.

5.2.1. Perfil académico

El MEII establece que el docente posee el dominio de conocimientos básicos en áreas relacionadas con educación, sociología, antropología, psicología social, filosofía, epistemología, ética, pedagogía y didáctica modular por objetos de transformación (CSEIIO, 2002, p.13). El Bachillerato Integral Comunitario N°12 cuenta con una planta docente calificados en distintos campos.

Tabla 7. Perfil profesional de docentes del BIC N° 12

DOCENTE	ESPECIALIDAD
A. L. S. M.	Lic. en Contaduría Pública
R.R.	Ing. Agrónomo Zootecnista
A. O. L.	Lic. Administración de Empresas
A. C.	Ing. en Electromecánica
E.G.J.	Lic. En Educación Indígena
F. S.	Técnico Lingüista
G.	Ing. en electromecánica
M.M. S.	Lic. en Pedagogía
V.P.B.	Lic. en Sistemas Computacionales Administrativos

Fuente: Elaboración propia 2011.

Los diez docentes del BIC N°12 pertenecen a diferentes disciplinas de tipo licenciatura e ingeniería conformando un equipo multidisciplinario, las materias que imparten están vinculadas a los campos de conocimiento que rigen el modelo educativo MEII. La diversidad formativa de los docentes les permite a los alumnos tener mayores elementos de aprendizaje en cada área de conocimiento. Sin

embargo, esta potencialidad multidisciplinaria de los docentes aún no ha sido explorada para generar proyectos interdisciplinarios de desarrollo cultural que le competan aportar a cada materia, por otro lado, sólo 2 docentes tienen formación pedagógica y los 8 restantes no, en este sentido uno de los grandes retos del modelo del MEII es enriquecer la práctica docente de los maestros con herramientas congruentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos en su clase y para guiarlos al trabajo de desarrollo cultural desde la interdisciplinariedad.

5.2.2. Experiencia en educación

Los asesores a pesar que no son especialistas en el campo educativo, varios de ellos previamente al ingresar al BIC ya contaban con experiencia en la docencia, pero en realidad la mayoría de ellos han adquirido las herramientas pedagógicas en el práctica.

R.R: Yo como docente estoy muy contento de trabajar y no solo en este subsistema, sino en esta comunidad a pesar de que no soy yo de aquí, creo que tiene este al menos muchos atractivos en el sentido de que pues bueno, lo que puede uno aprender de estas cuestiones, pues obviamente nos deja muchas experiencias todos los días, cada generación, cada grupo, cada día de trabajo es muy diferente, a veces, quien piense que la docencia es nada más dar una clase y repetirla cada año, semestre con semestre pues están muy lejos de la realidad, porque al fin y al cabo si los conocimientos que se van a transmitir pueden ser muy similares, la forma, la experiencia que te deja con los muchachos siempre se va enriqueciendo y obviamente pues he sentido yo que eso nos puede servir como docente para tratar de mejorar cada día más y tratar de acercarnos un poquito más a lo que son los objetivos que debemos de cumplir no sólo como docentes, sino como escuela (E.1-P3, 2010, p.4).

La cita anterior permite reconocer la apertura y la disposición de los profesores al trabajo docente y en especial a un contexto particular que es dado por la comunidad de San Miguel Chimalapa, durante la recuperación de información con las entrevistas y las encuestas aplicadas a los alumnos se identificaron que las fortalezas de los docentes a partir de un cuadro de frecuencia son las siguientes.

- Los profesores son buenos para impartir su materia, porque su explicación es clara y permite entenderle al tema.
- Son aplicados.
- Te enseñan muchas cosas, aunque no sea de su especialidad.
- Te explican de manera clara mediante ejemplos de la vida cotidiana y en relación a la comunidad.
- Hay maestros que están centrados en su trabajo y son un referente.
- Los docentes se involucran de manera directa con el acompañamiento y asesoría a los alumnos en la realización de investigaciones y proyectos, mostrando la capacidad de investigación.
- Vinculación comunitaria y compromiso con el desarrollo de la comunidad.
- Los docentes no sólo son vistos como profesores, sino como amigos, ya que en ellos han encontrado el apoyo personal y académico.
- Los docentes impulsan a los estudiantes a continuar con sus estudios.
- Los docentes inculcan a los estudiantes a luchar por lo que quieren.

(E.2-E2, 2010, p.5) / (E.3-EA3, 2010, p.9) / (E.3-EA1, p.2) / (E.3-EA1, 2010, p.7) / (GF2, 2010, p.2) / (E.2-P.7, 2010, p.3) / (E.2-EA2, 2010) / (E.3-EA4, 2010).

A nivel de grupo de docentes del BIC su fortaleza radica en el trabajo de equipo, esto se identifica en las actividades que se realizan para la preparación de cada evento, ya que se dividen los quehaceres de forma equitativa, por ejemplo se encuentra la preparación de las exposiciones de los proyectos estudiantiles (OB.10, 2010, p.2). Esta acción resulta congruente con el perfil del docente señalado por el modelo educativo del MEII de tener la capacidad para la dirección y trabajo en grupos conformados bajo los principios del modelo BIC con actitudes de solidaridad, colaboración y respeto a otras ideas (CSEIIO, 2002, p.13). Los docentes también señalan que entre ellos prevalece un ambiente de respeto y compañerismo (OB. 2010, 17).

5.2.3. Compromiso con el pensamiento y el trabajo Comunitario

El MEII establece que los docentes del BIC debe tener “Disposición y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios.” Dentro del BIC N°12 se visualiza cuando los docentes no sólo intervienen y participan de manera activa en la formación de los alumnos, sino que además también se encuentran vinculados con la comunidad, a través de los talleres que se imparte dentro de la institución y participando de manera constante en los principales eventos sociales y culturales de la comunidad, (E.1-P8, p.1), lo cual determina el interés por el servicio a la comunidad.

Imagen 16. Talleres impartidos a la comunidad por docentes del BIC N°12



Fuente: BIC N°12 (2010).

Ea: ¿Cómo se da el vínculo ente el bachillerato y la comunidad?

A: No nada más es la vinculación con los proyectos, sino también hasta en asistencia a la fiestas como su nombre lo dice el Bachillerato Integral comunitario, entonces también participamos en cuestión de la mayordomía no directamente claro, sino yendo a visitar al mayordomo por ejemplo como grupo, en cuestión de que si alguien fallece también vamos a visitar a las personas a los familiares y cuestiones, limpiezas de los ríos también limpiezas de calles, pues si nos hemos vistos de manera evidente acá en la comunidad (E.3-EA4, 2010, p.9)

La inserción de los docentes en la vida comunitaria es fundamental, como lo señala el docente en la entrevista, sólo bajo esta lógica es posible construir una educación intercultural, decir, los conocimientos y significados implícitos de la cosmovisión zoque de San Miguel Chiapalapa se develan para los externos en la medida que éstos conviven con la comunidad. Es importante señalar que las áreas de oportunidades que se identificaron en los docentes del BIC N°12 en relación a la vinculación con la comunidad son las siguientes.

- Establecer mecanismo de seguimiento sistemático para los alumnos en el desarrollo de proyectos tanto a nivel institucional como de participación comunitaria.
- Generar procesos de autogestión en los alumnos y estructuras organizativas en la institución que permitan que éstos establezcan y realicen actividades alternas de recuperación cultural.
- Profundizar en metodologías de investigación acorde a la intervención comunitaria que permita a los alumnos llegar al proceso de análisis de información y construcción de propuestas.
- Fortalecer los vínculos con la comunidad ya existentes e identificar cuáles son pertinentes para potencializar la participación de la comunidad-BIC y BIC-comunidad.
- Fomentar la coevaluación en las actividades con los alumnos y con las otras instancias de la comunidad con las que se participa, para la recuperación de aprendizajes en la experiencia de trabajo en miras de mejorar la participación.
- Construir una estructura de ciclo del conocimiento cultural, es decir, involucrar de forma activa a la comunidad en la producción, validación y difusión de conocimientos generados por los alumnos en sus investigaciones.
- Diagnosticar cuáles son las limitantes o dificultades del por qué personas externas de la institución no asisten a las exposiciones de los alumnos.
- Evaluar el proceso de vinculación con la comunidad con el fin de identificar las acciones que han nutrido este proceso y qué cosas los han dificultado, desde una perspectiva de aprendizaje del equipo de trabajo.

Estos puntos representan áreas de crecimiento para los docentes desde una perspectiva externa, sin embargo, sería congruente y fundamental ver la vivacidad y la pertinencia de éstos desde la concepción interna del equipo docente. Es importante recalcar que los docentes del BIC N°12 trabajan de manera constante para ofrecer una educación de calidad a los jóvenes de la comunidad y con la apertura para continuar su proceso formativo en la adquisición de nuevas herramientas en la educación intercultural y los objetivos que son planteados por el MEII como ellos mismos lo señalan (E.1-P3, 2010, P.7). Sin embargo, el gran reto para estos docentes esta en la búsqueda de la corresponsabilidad entre los alumnos, autoridades del pueblo, comunidad en general y ellos mismos para fortalecer la identidad zoque de los jóvenes de la comunidad de San Miguel Chimalapa.

5.3. Perfil de estudiantes

Esta categoría se determinó por la importancia que tiene en este análisis la perspectiva de los sujetos de la acción educativa, es decir, los alumnos. El método etnográfico se basa en el análisis cultural, en comprender los significados que le dan los sujetos a sus prácticas, y por eso es muy importante entender desde los estudiantes cómo se define y visualiza la práctica del MEII. Asimismo, la revisión de los perfiles que plantea el MEII e identificar los alcances reales del mismo en los estudiantes del BIC N°12 de San Miguel Chimalapa.

5.3.1 La integralidad del modelo: equilibrio entre formación, conocimientos básicos, técnico operativo y formación propedéutica

El punto medular de la acción educativa en la actualidad, es brindar al alumno las herramientas y conocimientos necesarios para desarrollarse como persona y potenciar sus habilidades mediante el uso de su conocimiento permitiéndole movilidad en los contextos donde interactúa con otras personas, es decir, educar para la vida (Ortiz, 2010). Bajo esta premisa toda institución construye su modelo educativo, en el que explicita el cómo y mediante qué las instituciones buscan esta coherencia entre su ideario y la acción educativa en la práctica, el Bachillerato Integral Comunitario N°12, establece tres ejes de intervención: conocimientos básicos, formación técnico operativa y propedéutica.

1. La formación de conocimientos de nivel medio superior de los alumnos del BIC queda a cargo de las áreas de conocimientos del MEII (Humanidades, Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales, Ciencia Naturales, Matemáticas, Metodología de la investigación, Expresión, Creatividad y Desarrollo Físico) que permiten a los alumnos el desarrollo cognitivo.

Las materias que llevamos nos ayudan a conocer más sobre cada una de ellas, volvemos a ver cosas que uno ya sabía de la secundaria pero ahora uno sabe más porque ya lo ves de otra manera, a conocer el uso de nuevas tecnologías, el mejorar nuestra escritura y ortografía, investigar sobre nuestra cultura (E.2-E10, 2010, p.2).

Una limitante del desarrollo óptimo de las áreas de conocimiento en la realidad del BIC N°12 emana del historial académico de los alumnos, debido a que éstos

arrastran lagunas de conocimiento y dificultades en los procesos de lectoescritura, ambas originadas desde el nivel básico y reforzados en la secundaria, en este sentido, no se parte de una base sólida con los alumnos para los mínimos sugerido para el ingreso al bachillerato, lo anterior pone a prueba el quehacer educativo del docente para la formación de conocimiento y corre el riesgo de insertarse en la dinámica educativa de México señala por críticos como la acción de educar en función asintótica, es decir, que siempre hay una aproximación a lo esperado corta al inicio, pero con forme avanza el alumno la distancia de separación aumenta hacia lo esperado, donde los maestros del nivel actual cubren los conocimientos del nivel anterior generándose así una cadena y circulo vicio formativo. Este problema no es exclusivo de la comunidad de San Miguel Chimalapa es un problema compartido de nivel estatal y nacional el cual caracteriza la educación mexicana.

2. La formación técnico operativo para el desarrollo comunitario, tiene de base la relación escuela-comunidad, cuyo objetivo es recuperar los conocimientos locales para ser usados en procesos de enseñanza-aprendizaje y para el fortalecimiento de la comunidad. Los mecanismos para recuperar el conocimiento comunitario son la investigación y actividades integradoras como el modo adecuado de darle sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje; que permite capacitar a los alumnos en la elaboración y gestión de proyectos (productivo y cultural) para el beneficio de la propia escuela y la comunidad (CSEIIO, 2002, p.22).

El generar procesos de aprendizaje utilizando sólo la investigación como recuperación de datos e información, resulta escaso para el fortalecimiento cultural, debido a que la indagación es un elemento dentro de la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el aprendizaje orientado a proyectos (AOP), en ambas metodologías la investigación tiene un lugar importante pero requiere establecer mecanismos de uso de información en el que los alumnos analicen e interpreten resultados para generar propuestas de resolución de los problema o funcionamiento del proyecto, de tal manera que lleve a los alumnos hacer uso del conocimiento generado previamente por otros equipos e incluso otras generaciones anteriores para llevar ese conocimiento a una producción mayor del mismo, en este sentido se evitaría generar las mismas acciones o actividades por parte de los alumnos y que éstos cada vez se apropien de los elementos culturales trabajados para el fin último de impactar en la comunidad.

Ea: ¿Qué materias fueron relevantes para tu formación académica y profesional?

L: Yo pienso que fueron tres materias (lengua materna; metodología de la investigación; identidad y valores) donde realizábamos investigaciones y las explicábamos y todo.

Ea: ¿Y eso te ha ayudado a ahorita que ya estas estudiando en el TEC?

L: Sí claro que sí, porque pues con mis compañeros lo hacían y ya tengo la facilidad de desenvolverme en las clase y todo (E.3-EA9, 2010, p.3).

La cita anterior pertenece a una entrevista realizada a un exalumno del BIC N°12, en este fragmento él señala los beneficios de hacer investigación en tres materias que pertenecen al desarrollo comunitario, de forma específica a las habilidades de

organizar información y presentarla les da un beneficio mediato en su perfil de egreso lo cual es clave para identificación del tipo de alumno que procede del BIC, pero el propósito último de estas materias es también que la información recuperada se convierta en banco de conocimientos que ayude a fortalecer las acciones a favor del fortalecimiento comunitario e insumo para difusión cultural.

3. La formación propedéutica, tiene de base las otras dos que le anteceden que de manera conjunta le permite al alumno adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para ingresar al nivel superior. De manera estricta ésta es la que engloba y le da forma al perfil de egreso del alumno del BIC N°12, el cual es corroborado tanto por los docentes de la institución y por los alumnos al salir de ella cuando ingresan al nivel superior.

El 82.3% de los exalumnos entrevistados consideran que el Bachillerato Integral Comunitario les proporcionó una educación suficiente para ingresar al nivel superior, de este mismo grupo el 45% hizo comentarios del tener conocidos que estudiaron el bachillerato en otras instituciones y que no pasaron el examen de admisión que presentaron al mismo tiempo, sus resultados positivos se los atribuyen al haber estudiado en el BIC N°12. De igual forma el 90.3% del total entrevistados señalaron el apoyo de los docentes, mediante asesorías les brindó una seguridad para aprobar el examen de admisión.

Con el análisis de la información obtenida en campo y lo presentado en los tres ejes formativos, se puede señalar que existe una alienación coherente en la aplicación del modelo del MEII en el BIC N°12 por parte de los docentes, que van desde la ubicación de los alumnos en el nivel necesario para el bachillerato, fortalecimiento de su identidad zoque y las herramientas necesarias para ingresar al nivel superior. El perfil de egreso de los alumnos del BIC se difunde y adquiere identidad ante las instancias formadoras de nivel superior al empezar a diferenciar a los que provienen del BIC y los que proceden de otra institución (E.1-D10).

5.3.2. Aprendizaje significativo, reflexivo y contextualizado

El modelo educativo del MEII en sus principios intrínsecos de la acción educativa, señala que ésta debe partir de ambientes de aprendizajes situados, en donde el alumno aprenda desde su contexto y para su contexto, en relación sus intereses en congruencia con los objetivos educativos del modelo. La puesta educativa rompe paradigmas del cómo se define la educación y el cómo se educa, esto último es lo que caracteriza la educación intercultural, porque en la medida que el aprendizaje adquiere sentido en relación a la identidad y al uso de ese conocimiento el sujeto lo apropia con mayor facilidad y permite reflexionar de forma continua en la aplicación de sus aprendizajes, siempre y cuando existan los mecanismo que lo orienten a esa dinámica.

Analizar el quehacer educativo del BIC N°12 desde el lente de la interculturalidad resulta fundamental para este estudio, si la educación intercultural busca establecer los puentes entre los conocimientos universales y los

conocimientos locales indígenas, resulta congruente que en ese puente de saberes, el sujeto adquiera las herramientas para tomar distancia de su realidad para analizarla de forma objetiva y de esta forma, el sujeto pueda ser crítico de ella como paso previo a la búsqueda de alternativas o transformación de visiones que de alguna manera permitan generar no sólo cambios en los alumnos sino en la comunidad.

Uno de los problemas actuales que experimenta San Miguel Chimalapa es la división partidista de la comunidad, donde las posturas radicales y poco objetivas de estos grupos, dejan de lado el interés comunitario anteponiendo la búsqueda de sus beneficios personales. La responsabilidad de formar jóvenes con criticidad es asumir una tarea titánica pero necesaria para el BIC N°12 en función de la interculturalidad para generar procesos de empoderamiento y toma de conciencia de los educandos que un tiempo próximo asumirán y participaran en el devenir de su comunidad.

Ea: ¿Cómo ven ustedes la situación política?

Ao1 y Ao2: Está mal (al mismo tiempo)

Aa: Deberían tomar un acuerdo entre el PRI y PRD.

Ea: ¿Cuál es su postura sobre ellos?

Ao: Yo apoyaré al que de verdad cumpla sus promesas.

Aa: Como dijo él, porque cuando prometen cosas y cuando votas ya se olvidan del pueblo. (GF1, 2010).

La cita anterior permite al lector visualizar qué tan importante es la acción educativa del BIC N°12 y la responsabilidad que conlleva el educar a jóvenes en la reflexión y criticidad para analizar su contexto y que éstos proyecten nuevas

formas de abordar los problemas de la comunidad. Dicha encomienda le exige al BIC ser un punto de referencia objetivo y de diálogo entre las distintas posturas políticas, el aporte fundamental de la institución y de los docentes desde los principios de la interculturalidad es que los sujetos puedan ser autocríticos de su realidad, pero propositivos también en la transformación de la misma, en donde converjan la diversidad de posturas y elementos culturales de la comunidad con los que no pertenecen a ella, pero todo bajo un mismo objetivo consolidar el constructo social en beneficio de quienes la integran.

Ea: ¿cómo ves tú la situación actual de la comunidad?

O: No me agrada, es como hablar, como algo que no sirviera pues, para el pueblo. Seguridad hay ya cuando pasó el peligro a donde están los policías en relación con eso.

O: Y donde está el presidente que dice que te va apoyar cuando en realidad quiere este tu voto, no hay nada de apoyo, únicamente para su conveniencia y a gente, los partidos políticos los conforman con despensas hasta ahí me he dado cuenta (E.3-EA3, 2010, p.5).

El recuperar las opiniones de los jóvenes es importante, sí se considera que éstos son los próximos ciudadanos de la comunidad y de aquí saldrán los futuros representantes de la misma. En relación a los jóvenes que continúan sus estudios y los que se quedan en la comunidad aún hay un porcentaje asimétrico entre ambos grupos, en donde el 65% de los alumnos que terminan en el BIC N°12 ya no continúan sus estudios universitarios por falta de recursos, para este grupo es el máximo grado de formación que puedan recibir y darle los elementos necesarios para su desarrollo intelectual, social y afectivo, es el que le ofrece el BIC, por ello, es fundamental que en este periodo de formación que desarrollen su criterio como sujetos activos de la transformación cultural y fortalecimiento de la

misma. Premisa que los docentes del BIC N°12 deben de considerar como parámetros de su acción educativa e identificar la importancia que ellos pueden ejercer a corto, mediano y largo plazo con la formación de estos jóvenes.

5.3.3. Servicio a la comunidad y empatía con las demandas comunitarias

El rol activo de los sujetos en los procesos de interculturales es un indicador de empoderarse de su capacidad transformadora de su contexto y el principio de cohesión que potencializa la fuerza activa del grupo social. Dicha acción participativa del sujeto es la que le acrecentará la toma de conciencia de las necesidades de su comunidad y la empatía para con los integrantes de la misma. Una de las acciones que promueve el BIC que pueden generar estos procesos de interculturalidad en los alumnos es el fomentar el tequio en las actividades de la institución y a nivel comunitario.

Imagen 17. Tequio comunitario por los alumnos y padres de familia.



Fuente: BIC N°12 (2010).

La puesta del BIC N°12 de involucrar a los alumnos en actividades de servicio a la comunidad, para que éstos identifiquen la importancia de su participación y mediante ello inculcar en ellos el servicio a su comunidad. Sin embargo, es importante señalar que sola la acción de participar no es suficiente para la transformación de esquemas mentales de los sujetos en relación a la percepción de su realidad y contexto cultural, por ello, cuando se habla de una educación integral, es fundamental crear espacios de reflexión que evalúen la participación desde distintos focos de análisis, en especial con las formas de contribución comunitaria, el vínculo con el aprendizaje y saberes étnicos-universales.

Es importante reconocer el fuerza de las personas que conforman el BIC N°12 para orientar y motivar a los jóvenes en actividades a favor de la comunidad, lo cual les ha implicado un arduo trabajo en dos vertientes; a nivel alumnos, que éstos lo vayan asumiendo como parte de su identidad y perfil de egreso como alumnos del BIC, en el sentido que asuman que el participar en la comunidad es lo que distingue a esta institución de otras que están en los lugares aledaños; y a nivel comunitario, en donde la comunidad reconozca y le dé la valides al BIC de actor activo dentro de la comunidad más allá de ser una institución educativa. A partir de ambos niveles el reto del BIC es generar un proceso dialéctico, en donde la comunidad sea un espacio formativo y de aprendizaje; y la institución se convierta en un espacio de reproducción comunitaria, que ambas se nutren recíprocamente.

Al proceso dialéctico que se hace mención Comunidad-BIC y BIC-Comunidad representa la doble función de la existencia de modelo educativo del BIC, el formar para la comunidad desde la comunidad y formar en el saber comunitario en diálogo con el saber universal. La praxis de ambas funciones y la comprensión de este proceso transformador llevaría a la instauración de una educación intercultural y el que los alumnos arraiguen su identidad Zoque-Miguelena en los diferentes contextos donde estén y que puedan colaborar con el desarrollo de su comunidad. Debido a que en la comunidad no hay suficientes fuentes de empleo, los jóvenes tienen que migrar y de igual forma los que quieren continuar con sus estudios universitarios, pese a esta limitante lo que se lograría es afianzar actores capaces de contribuir al desarrollo comunitario desde su campo profesional.

Ea: Visualizas la posibilidad de regresar a tu comunidad.

E: Quiero estudiar para abogada y después de terminar mis estudios, especializada en derecho familiar, he pensado en la posibilidad de colaborar en mi comunidad, mediante las pláticas para poder concienciar y ayudar en los problemas que hay sobre los derechos (E.3-EA2, 2010, p.7).

Ea: ¿Qué actividad realizas actualmente?

A: Trabajo con los jóvenes de la comunidad en el ámbito religioso para complementar su formación en la parte espiritual (E.3-EA5, 2010, p.10).

El involucrar a los alumnos a participar en las actividades a favor de la vida comunitaria, los sensibiliza ante los problemas comunitarios y despierta en ellos un cierto grado de compromiso asumido en niveles diferentes que van de acciones mediatas a proyecciones de proyecto de vida a largo plazo. En la medida que las personas que integran el BIC N°12 sean conscientes del grado de influencia y

fuerza potencial que ejercen sobre los alumnos para encaminarlos a fortalecer su cosmovisión y transformar su comunidad hacia dinamismo de mejor desarrollo y aprovechamiento de sus recursos naturales.

5.4. Pedagogía y didáctica

La pedagogía es la teoría que determina la práctica escolar y la didáctica es la que estudia el cómo llevar a la práctica los mecanismos o herramientas necesarias para poder construir los procesos de enseñanza-aprendizaje. El MEII establece criterios metodológicos en relación a la didáctica del BIC N°12, mismos que se tomaran como ejes de análisis para este apartado.

5.4.1. Educación integral modular por objeto de transformación

Dentro del modelo del MEII los objetos de transformación son los ejes de investigación y guías de la intervención educativa a partir de la realidad de la comunidad, mediante estos ejes se contrasta el conocimiento acumulado para verificar su pertinencia, pero también son motivo para crear nuevos conocimientos cuya validez se demuestra en la realidad (CSEIIO, 2002, p.17). Para determinar objetos de transformación en los centros educativos BIC se consideran cinco variables: las demandas de la comunidad; los recursos naturales y productos disponibles en la región; la formación académica gradual del estudiante y su proyecto de vida personal; y finalmente su formación propedéutica para continuar estudios superiores (CSEIIO, 2002, p.80).

Una vez que se identifica la vertiente de en qué objeto de transformación trabajarán los alumnos, los docentes establecen las líneas de investigación que se convierten en proyectos que trabajan los alumnos a lo largo del semestre, durante este lapso de tiempo los alumnos son acompañados por los asesores-investigadores del plantel, al finalizar el semestre se destina un espacio de presentación de proyectos para dar a conocer los resultados del mismo. Los proyectos más relevantes que se han trabajado en el BIC N°12 son los que se presentan en la siguiente tabla.

Imagen 18. Alumnos trabajando en el proyecto de siembra de Hortalizas



Fuente: Lizbeth Castillo López (2010).

Tabla 8. Proyectos realizados por el BIC N°12

Temas	El tequio Institucional	Tequio comunitario	Materiales audio gráficos	La lengua Zoque	Técnica de cría de codornices	Técnicas sustentables de producción de alimentos
Objetivos	Apoyar a las instituciones de San Miguel mediante el tequio.	Fomentar las actividades comunitarias y el valor del trabajo colectivo en beneficio de la comunidad.	Conocer y analizar los elementos de la comunicación para la elaboración de materiales audio gráficos en beneficio revaloración cultural zoque.	Fortalecer la lengua zoque a través de la enseñanza de diseño de materiales didácticos.	Producir alimentos de origen animal y contribuir a la dieta de la población	Implementar nuevas técnicas en la producción de alimentos de origen vegetal en un campo demostrativo.
Actividades generales	Investigar el significado de tequio institucional, sus características. Identificar instituciones que necesitaban tequio (Iglesia, Centro de salud, clínica, BIC N°	Investigar el significado y la historia del tequio, en la comunidad con las personas mayores.	Aplicar el uso de las nuevas tecnologías para grabar spots de concientización a la comunidad del cuidado del medio ambiente.	Analizar los materiales generados en los módulos anteriores. Elaborar láminas con dibujos, números y colores para niños de preescolar, escritos en zoque y español. Pintar anuncios en bardas y jardines del BIC, con el objetivo de concienciar al pueblo	Investigar la crianza de codornices y la producción de huevos de este tipo de ave. Establecer un criadero de codornices para la aplicación de sus	Indagar las características y los tipos de producción agrícola en la región. Reconocer los tipos de frutas, verduras y cereales que pueden ser

	12).			sobre la lengua indígena. Recolectar relatos, historias, cuentos y leyendas de la región, para armar un folleto en zoque y en español.	conocimientos.	sembradas en la región a partir de tipo de suelo. Siembra de pequeñas parcelas experimentales.
Alcances y resultados	Se realizó únicamente un tequio en el BIC, ya que el tiempo planeado fue insuficiente.	Los alumnos colaboraron con la comunidad en el tequio de la limpieza de calles.	Creación de spots con temas de valoración del medio ambiente, importancia de la colectividad, autonomía indígena, gastronomía de la región y los procesos de aculturación.	Materiales de apoyo para revalorar la lengua zoque no sólo dentro de la institución, sino en la comunidad.	Construcción de una jaula de codornices y una producción inicial de 39 huevos.	Siembra, cosecha y venta de cebollín, cilantro, calabacita, jícama y pepino.

Fuente: Elaboración propia con datos del exposiciones semestrales de los estudiantes del BIC N°12(2011).

Los proyectos trabajados por el BIC N°12 han sido de diferentes tipos y niveles de participación en relación al trabajo dentro de la institución, lo que se destaca del análisis cronológico de éstos es que presentan un incremento en el grado de participación de los alumnos y el impacto del mismo. Sin embargo, aun los actores sólo son los alumnos y aún no se ha logrado la corresponsabilidad con personas de la comunidad u otras instituciones de la comunidad; por otra parte, es fundamental incorporar diferentes dinanismos de evaluación (diagnostica, proceso y final) y recuperar los conocimientos generados en cada intervención para tener continuidad de los mismos e impactar en el problema abordado de forma progresiva.

5.4.2. Trabajo educativo con base a demandas y problemáticas de la comunidad

La propuesta del modelo educativo del MEII objetivado en el BIC N°12 de partir de la necesidad de la comunidad para establecer los objetos de trasformación, esta tarea queda bajo la responsabilidad principalmente de dos áreas la de Escuela-Comunidad y Metodología de la Investigación, con ambos ejes de conocimiento se busca detectar las problemáticas comunitarias para generar propuestas desde esta materia con corresponsabilidad de los alumnos con el tutor de la clase. La metodología a la que se recurre para la identificación del problema a trabajar durante el semestre es mediante la lluvia de ideas y frecuencia de votos por el tema a ser abordado, con el objeto que en estas clases se identifique las causas, consecuencias y se formulen posibles soluciones.

Prof. Dice entramos a la unidad 6 y se llama problemáticas y necesidades del municipio de San Miguel Chimalapa y pide que piensen cuáles son las principales problemáticas que ellos notan en su pueblo. /Escribe en el pizarrón una tabla con cuatro categorías/. Les pide a los alumnos que anoten una problemática en el pizarrón a partir de las categorías del cuadro.

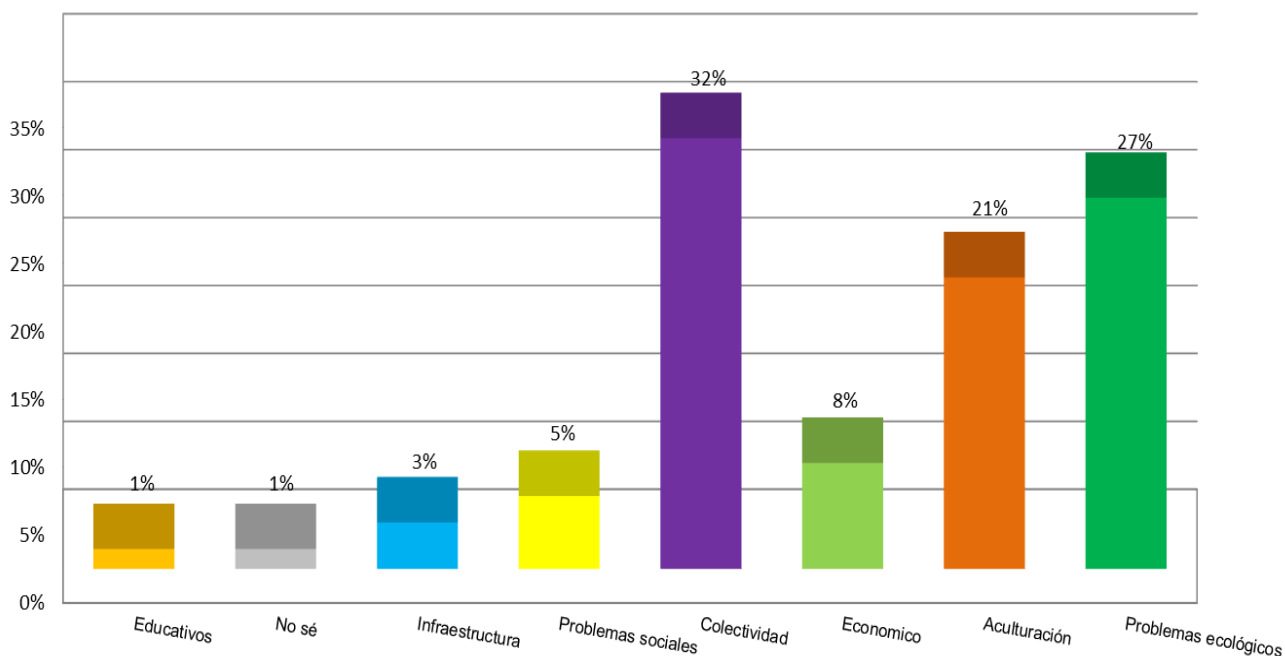
Tabla 9. Problemáticas detectadas por los alumnos del BIC N°12

Social	Cultural	Educativo	Producción	Ecológico
Política	Perdida de la	Falta de	Perdida de	Tala de árboles
Terrenos	lengua materna	recursos	producción por	Contaminación
Falta de	Perdida de la	económicos	desastres	del agua y suelo,
responsabilidad	identidad	Escases de	naturales	por uso de
Conflicto entre	cultural	material	Siembra	pesticidas o
regiones.	Falta de trabajo	didáctico.	temporal	herbicidas.
	Perdida de la		Uso de	
	vestimenta.		pesticidas y	
			herbicidas	

Nota. Finaliza la clase con una reflexión sobre la importancia de estar conscientes de las problemáticas de su pueblo (OB.16, 2010, p.1).

Este tipo de reflexiones es lo que orienta a los alumnos a la identificación de las problemáticas de su comunidad y que después son retomadas por área de Metodología de la Investigación para ser abordadas. Durante el proceso de investigación del presente trabajo se buscó corroborar de manera general cuáles eran las problemáticas que les preocupaban a los estudiantes del BIC N°12, mediante el cotejo se arrojaron los datos de las siguientes gráficas.

Principales problemáticas identificadas



Las respuestas de los estudiantes se dividieron en siete categorías que su vez éstas contienen subcategorías de que corresponden a cada problemática, las tres principales categorías que sobresalen son el 32% con problemas colectivos, 27% referentes a problemas ecológicos y el 21 % a los procesos de aculturación que experimenta la comunidad. El análisis de cada una de las categorías presentadas en la anterior gráfica será de forma creciente, es decir, partir de las menos embargadora hasta el señalamientos de las tres principales.

Problemática educativa

El área educativa representa del total el 1% de las respuestas, ésta se subdivide en dos grandes bloques, a los que señalan que la comunidad carece de información que le permita a sus habitantes tener un criterio más amplio sobre la

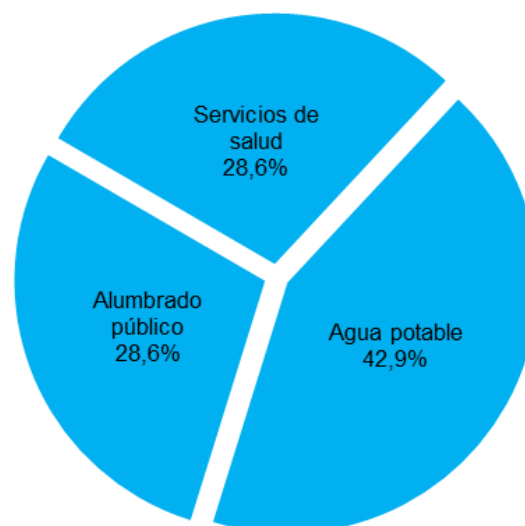
Educativos



situación que experimentan como comunidad y que por eso es fácil que los líderes los manipulen, esto también está ligado al grado de analfabetismo con el que cuenta la comunidad en el sector adulto de la población.

Sin embargo el tema educativo pese a la importancia del mismo no figura entre las problemáticas más sobresalientes, esto se debe a que los jóvenes tienen acceso a la formación básica y a la educación media superior la que ofrece el BIC servicio que se han incorporado en la comunidad en las última década.

Infraestructura



Problemática en infraestructura

En lo que respecta a infraestructura con un el 3% del total, comprende los siguientes rubros: servicios de salud con alumbrado público tuvieron por igual 28.6% sobresaliendo el problema del agua potable con el 42.9%, pese a que la comunidad cuenta con dos afluentes cercanas a la comunidad, la distribución de agua entubada ha sido un problema que durante años no se ha dado solución.

Económicos



Problemática social

Los problemas sociales que experimenta la comunidad representan el 5% del total de enunciaciones por parte de los alumnos, esta categoría lo integra con un 9.1% la corrupción

de los dirigentes comunitarios; el mismo valor fue para la violencia experimentada por los jóvenes y adultos con el 9.1%; un 18.2 % señala la existencia de la pérdida de valores que genera las otras problemáticas como la violencia y la corrupción; un 27.3 % señala que alcoholismo es un problema comunitario de forma general tanto en jóvenes como en adultos y el 36.4% estipula que en la comunidad existe una fuerte desigualdad social.

Problemas sociales



Problemática en lo económico

Los problemas englobados nivel económico en opinión de los jóvenes del total representó el 8% integrado por las siguientes situaciones, 6.3 % señala de la situación económica obliga a las personas migrar del pueblo; otro 6.3 %

establecen que el problema económico se agudiza con la escasez de alimentos de consumo básico como el maíz y el frijol; 18.8 % señaló que la situación económica es un obstáculo para que los jóvenes continúen sus estudios de nivel superior; el 25 % de este segmento relaciona la falta de trabajo con la situación económica de la población; finalmente el 43.8% identifica que la población tiene un alto índice de pobreza y por ello, uno de los problemas fuertes de este sector de la población es lo relacionado con el financiamiento de la necesidades básicas.

Problemática de aculturación

El problema de aculturación que experimenta la población representó el 21%, categoría que se ubica muy por arriba de las anteriores, ésta se integra con un 2.3 % señala que un factor que genera esta problemática es la modernización, en el sentido que las cosas nuevas con las que se relacionan los habitantes de la comunidad genera desarraigo con lo cultural; con el mismo porcentaje de 2.3% señaló que los habitantes de la comunidad no conocen sus derechos como indígenas que incrementa la aculturación.

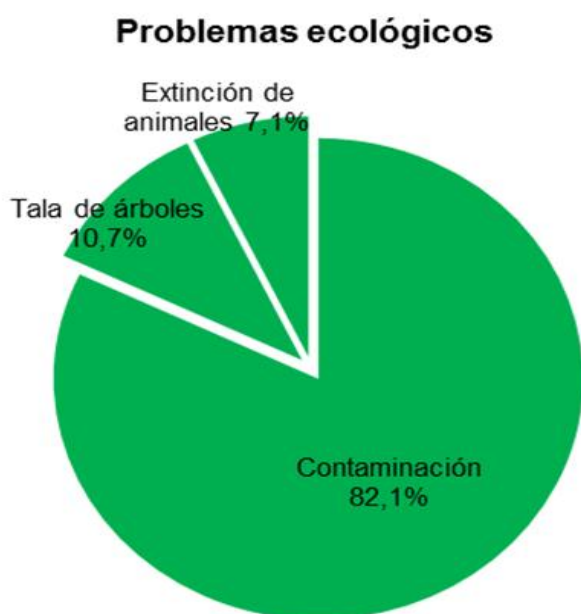
Sin embargo, de forma antagónica el 9.1% señalaron que el problema se debe a la falta de



interés de las personas por la cultura zoque es lo que genera que esta se pierda o se desvalorice; con lo anterior se suma que el 86.4 % se incline a señalar que la comunidad experimenta una pérdida cultural que se ve reflejada en el desuso de las costumbres y de la lengua zoque que llevan a una fuerte pérdida de identidad como grupo étnico.

Problemática ecológica

Un problema latente en los diferentes niveles contextuales es el ecológico, de tal



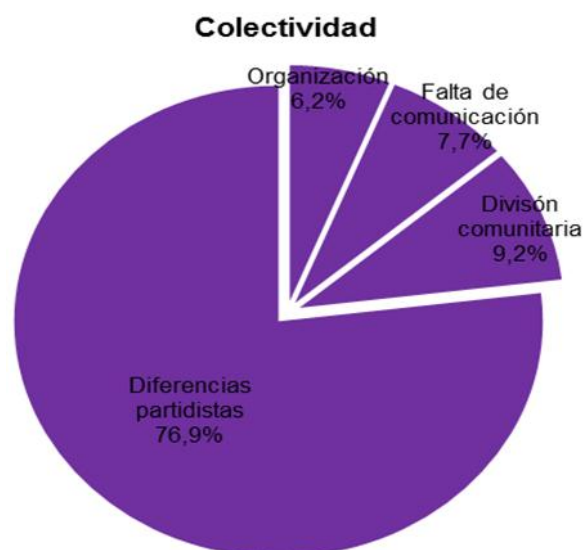
modo que 27% de los alumnos que participaron que señalaron que es un problema latente lo que experimenta las comunidad, la segmentación de este bloque es conformado por un 7.1 % la caza furtiva que está generando la extinción de especies en la región especial de mamíferos y aves; el 10.7% señala que un problema de la comunidad es la explotación irracional

de la tala de árboles y no reforestación de los cerros y montañas; finalmente el 82.1% señala que la contaminación de las aguas de los ríos y arroyos con la basura que se genera en la comunidad.

Problemática colectiva

El último bloque de las categoría establecidas con la información recolectada de la opinión de los jóvenes el problema de la colectividad con el 32% siendo la ponderación más alta de los anteriores, dentro de esta categoría el 6.2% señala que el problema de la comunidad es la falta de organización para hacer las cosas de manera conjunta lo que limita que se realice un trabajo colaborativo y comunitario de gran magnitud; el 7.7% identifica una falta de comunicación entre los diferentes grupos existentes en la comunidad que lleva a la división comunitaria señalada con el 9.2%, esta división obstaculiza el crecimiento de la comunidad y es reforzada por las diferencias partidistas que señalado como el problema más grave que experimenta en este momento la comunidad señalada con un 76.9%, lo que implica que las demás problemáticas están subordinadas a ésta.

Con la representación de las gráficas se puede identificar que un porcentaje mayor de los alumnos son conscientes de las problemáticas existentes en su comunidad y que éstas afectan de forma colateral el quehacer educativo del BIC N°12, lo que significa que tanto los docentes y los alumnos están



inmersos en una realidad compleja donde sus acciones y aportaciones son relevantes en la medida que abordan y analizan soluciones viables a partir de sus posibilidades desmitificando la idea ingenua de una transformación en gran escala, sino esta parte del sujeto es decir del alumno para después contribuir a su contexto visto y entendido desde la educación intercultural.

5.4.3. Dominio de la metodología de enseñanza

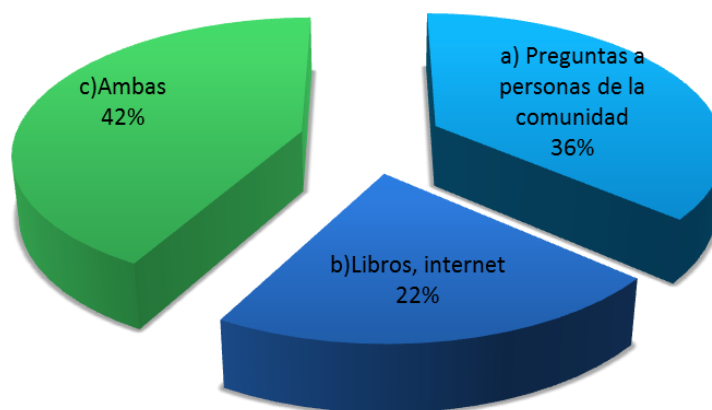
La importancia de este indicador reside en que es uno de los elementos importantes que permiten visualizar las herramientas metodológicas que utilizan los docentes para incidir en la formación académica y el desarrollo intelectual de los estudiantes; así como la práctica educativa elementos que permiten reflexionar y adquirir herramientas para reforzar la identidad de los estudiantes del BIC.

Como parte de la acción educativa los docentes del BIC N°12, en materias específicas que hacen referencia al contexto comunitario utilizan herramientas metodológicas, que permiten al estudiante adquirir conocimientos sobre su contexto cultural; en ese sentido recurren a dos herramientas que generan la reflexión y adquisición del conocimiento comunitario, entre ellas encuentran las herramientas teóricas, referidas a los libros, texto y documentos que permiten brindar información teórica sobre distintas temáticas. Dentro de la práctica en los salones de clases del Bachillerato Integral Comunitario N° 12, y en específico en materias como *Identidad y Valores Comunitarios* , *Derechos Sociales y Colectivos de los pueblos indígenas e Historia Local* se encuentran el manejo de libros como

Identidad perdida, zoques de Oaxaca, textos como la constitución política y la declaración 169 de la OIT (OB.4,p.1), los cuales sirven como herramienta de análisis en el trabajo en clases y tienen como resultado en primera instancia que los alumnos reflexionen y conozcan sobre la historia de su comunidad, así como la perspectiva en que a sido estudia su cultura y les permite conocer sus derechos a través del análisis de los artículos de la constitución mexicana.

En cuanto a las herramientas prácticas, utilizan videos, en los que se proyecta la vida de otras culturas y mediante ello se establece un escenario de reflexión sobre las similitudes y diferencias existentes entre su cultura y otras formas de vida (OB.1, p.1), este proceso permite al estudiante entender la importancia de la práctica de sus elementos culturales (E.1-P5, p.7). Ejemplo de este proceso se retoma el caso de *Identidad y valores*, unidad de contenido que proyecta videos sobre investigaciones en comunidades indígenas, lo cual se utiliza como forma de incitación para que los estudiantes se motiven a investigar sobre otras culturas, para después poder exponer frente a grupo, en un ambiente en el que se asumen como antropólogos e investigadores (E.1-P5,p.7), reforzando este ejercicio, se lleva a la práctica investigaciones sobre su comunidad (E.1-P6,p.4), en este proceso los alumnos adquieren la habilidad de utilizar las fuentes de investigación necesarias para indagar sobre un tema establecido, como se puede visualizar en la siguiente gráfica.

FUENTES DE INVESTIGACION



En este mismo sentido habría que reconocer el BIC N°12, en unidades de contenidos que hacen referencia al contexto comunitario, utilizan de manera constante elementos de la vida cotidiana de la comunidad, como la gastronomía, fiestas y elementos culturales (E.1-P5, p.8), nombres de comunidades y de animales(OB.2,p.1). Con el uso de las herramientas teóricas y prácticas lo que se establece como pedagogía didáctica es un escenario desde el cual los estudiantes adquieren los elementos para poder resignificar elementos culturales, identificarse como pueblos indígenas y diferenciarse de las demás culturas, en este sentido la interculturalidad prevalece como la visión de existencia de un nosotros y los otros; sin embargo, tomando en cuenta que la visión del educando se forja desde los contenidos dentro de las unidades de conocimiento, lo que se visualizaría es reforzar el uso frecuente de las herramientas teóricas y prácticas que permitan inculcar a los jóvenes no sólo el establecer lo propio y lo ajeno dentro de la cosmovisión indígena, sino introducirlos mediante elementos pedagógicos y didácticos a reconocerse como una cultura subalterna, la cual necesita crear

espacios y acciones para poder reivindicarse y obtener un desarrollo como comunidad orientado desde la cosmovisión y contexto cultural en el que se encuentran inmersos.

5.4.4. Equilibrio entre el conocimiento local y universal en el currículo del BIC.

El equilibrio entre los saberes, es una de las características de la educación intercultural, en ese sentido en la base teórica educativa del BIC N°12, se visualiza en el establecimiento del conocimiento comunitario bajo el fin de revalorar su cultura y establecer un modelo acorde no sólo a las problemáticas y necesidades de los pueblos indígena, sino también como parte de la formación académica de los estudiantes en relación con el conocimiento universal.

El mapa curricular del MEII que es objetivado en los BIC's mediante los programas de cada materia son los primeros elementos de diálogo entre el conocimiento universal con el local, las materias que difunden el conocimiento general responden a los abordados de forma paralela por otras instancias formadoras de nivel medio superior. En los que respecta a la recuperación, enseñanza y difusión de los conocimientos comunitarios el BIC N° 12 se apoya de las 17 unidades de contenido enfocados a esta labor, en las que destacan la de *Identidad y valores*, que se imparten en dos módulos con el objeto de analizar los fundamentos de la cultura y la identidad a partir del contexto sociocultural como referente de la identidad local y reconocer los patrones culturales que influyen en la identidad individual y social, para fortalecer los valores que sustentan la comunidad, contextualizado desde identidad regional, identidad local, identidad

nacional contra comunidad (CSEIIO,2002, p.33). Los temas que se abordan desde esta unidad son la cultura y el proceso de socialización, dimensiones de la realidad cultural, génesis de los grupos sanguíneos indígenas, comunidades nacionales y territoriales.

Una de la unidades de contenido que permitan reforzar la identidad étnica de los estudiantes del BIC N° 12 es *Lengua Materna* agrupada por tres módulos centrados en, reconocer la importancia de la lengua y su función en la identidad cultural; identificar las particularidades fonéticas de la lengua materna; finalmente, difundir el uso de la lengua materna dentro de la institución y difusión de revaloración de la misma en la comunidad (CSEIIO, 2002, p.25). Sin embargo, uno de los problemas que enfrenta esta unidad en la práctica es el impacto buscado en los estudiantes, debido a que el uso de lagua materna no es recurrente en casa y muchos de los jóvenes sólo escuchan a las personas mayores hablar el zoque pero ésta no es usada como recurso de comunicación entre los más jóvenes, en este sentido el uso del Zoque queda desvinculada de la cotidianidad de los alumnos, por ello, un reto en el fortalecimiento del Zoque es generar espacios en donde el alumno interactúe con ella y rompa la dinámica de ser enseñada en el aula de forma monótona para que sea significativa y reforzada su uso en los espacio de la comunidad.

Al igual que el trabajo en la lengua nativa comunidad, el MEII propone una unidad de trabajo relacionada con la *Formación para el Desarrollo Comunitario*

cuyo fin último es la integración de los sujetos de la comunidad de forma activa en relación a los procesos internos de organización comunitaria. Hasta este momento los alumnos han participado en actividades como tequios comunitarios, elaboración de monografía, historias de vida, prácticas de campo (Siembra de hortalizas), concientizar a la comunidad de la importancia de la higiene y salud a través de campañas y brigadas como medio de sanidad. Sin embargo, la búsqueda por generar sujetos activos en el proceso comunitario aún dista del ideario del MEII, en el sentido estricto que los estudiantes gestionen acciones a favor de su comunidad.

En este mismo sentido la unidad de contenido dedicado a *Historia Local y Regional*, pretende recuperar la historia local y regional a partir de la memoria colectiva de los sujetos que integran a la comunidad. Un elemento importante que trabaja la interculturalidad es el fortalecer la identidad de los sujetos participantes, el reconocer al otro y así mismo como unidad identitaria que les permite a los sujetos romper con el dinamismo de discriminación entre los pueblos que posibilite el diálogo y el reconocimiento de lo propio como lo ajeno a un mismo plano de igualdad necesario para el logro del equilibrio entre el conocimiento indígena y no indígena. Sin embargo, la extracción del conocimiento de la comunidad por parte de los alumnos y los profesores mediante indagaciones directas están aún en el plano de reconocimiento de la comunidad, cuya metodología en algún momento tenderá al reciclado de la información, más que la profundización del mismo.

Establecer un equilibrio entre el conocimiento local y universal resulta complejo, en la medida que busque el BIC N° 12 cubrir con las dos encomiendas principales del modelo educativo del MEII, la de preparar a jóvenes con los conocimientos y habilidades necesarias para que éstos continúen con sus estudios universitarios, lo que implica cubrir con los estándares de cualquier centro educativo de nivel medio superior, pero al mismo tiempo, recuperar los conocimientos de la comunidad existentes en lo cotidiano y no plasmado en documentos que la comunidad haya generado. La tendencia hacia un polo o al otro, resulta un tanto paradójico si no se logra una visión de conjunto, diálogo y complementariedad entre ambos conocimientos, pese a dicha dificultad cabe resaltar que BIC N°12 es una de las instituciones a nivel local que ha buscado posibilitar a los jóvenes de San Miguel Chimalapa contar con una educación de nivel medio superior en su comunidad y en la búsqueda de fortalecer la identidad de los mismos en poner en contacto a los alumno con el análisis de historia y el acercamiento de los elementos culturales del pueblo Zoque.

CONCLUSIONES

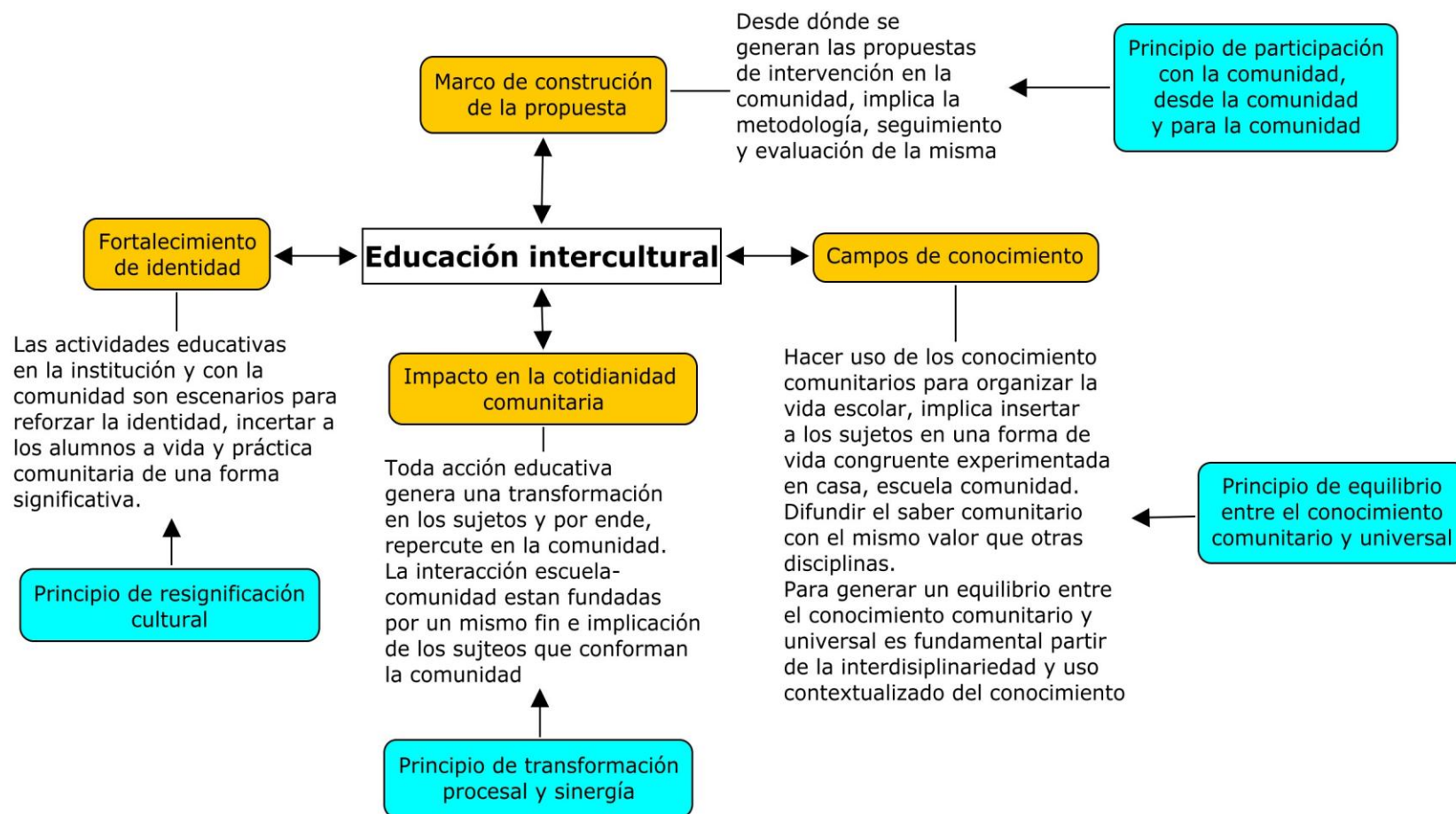
6.1 Elementos de interculturalidad en el modelo educativo del BIC N°12

A partir de los datos recuperados en la investigación en torno la interculturalidad como pilar del modelo educativo del BIC N°12, resulta relevante señalar que es una institución que no sólo representa una alternativa educativa para los jóvenes de San Miguel Chimalapa y comunidades vecinas, sino también, representa un espacio educativo que busca promover en los jóvenes valores culturales de la vida comunitaria, convirtiéndolo en un espacio para adquirir conocimientos universales que competen a la formación media superior y en una oportunidad para acercarse a los conocimientos de la cultura Zoque. Lo anterior, es lo que permite identificar rasgos de interculturalidad en el modelo educativo del BIC N°12, al ser éste un proyecto educativo que busca establecer referentes y parámetros para el intercambio y enriquecimiento cultural entre las culturas coexistentes en un espacio geográfico.

La búsqueda por involucrar a los alumnos en un proceso de resignificación cultural no resulta sencillo o que sea un dinamismo natural dado de forma implícita en la acción educativa de los docentes, sino por el contrario, implica generar mecanismos concretos que fomenten de forma directa y concreta la resignificación cultural desde lo cotidiano vinculado con la experiencia de vida de los alumnos para que ésta resulte significativa, haciendo la institución educativa un espacio donde no solamente se aprenda conocimientos universales sino convertirlo en un espacio que permita el intercambio de conocimientos y donde se aprende a

pensar de nuevo la identidad. Que permitirá a los alumnos generar las bases ideológicas para dar cabida a un proyecto ciudadano de mejora para su comunidad; adquirir las herramientas necesarias para establecer el vínculo y uso del conocimiento comunitario enriquecido con el conocimiento externo del grupo; finalmente, reconocerse así mismo en la relación con el otro, es decir, fortalecer su identidad a partir de la interacción comunitaria dada en los espacios de afluencia cultural.

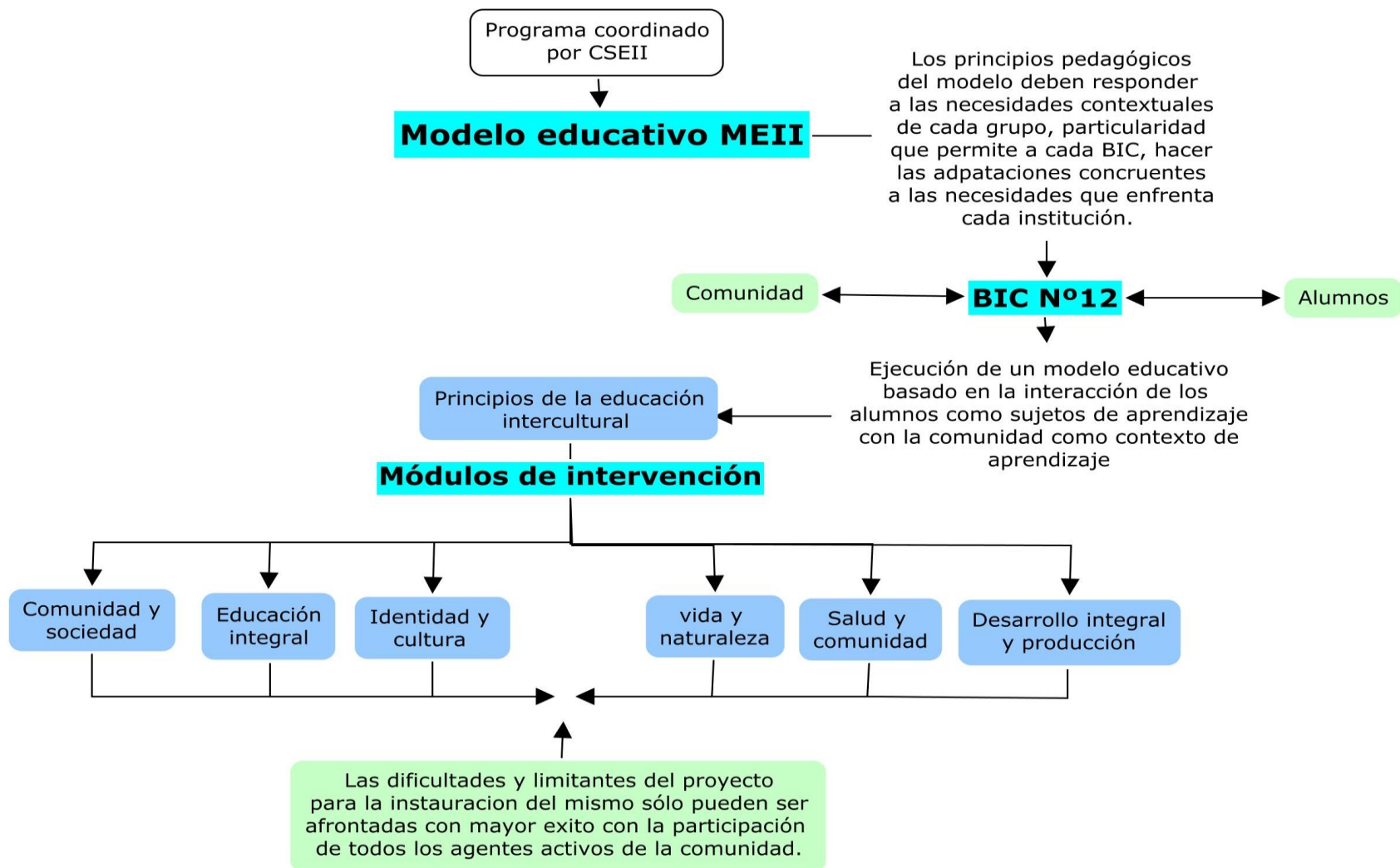
En la medida que se pretende aterrizar el concepto de educación intercultural a un proyecto educativo resulta complejo por la particularidad del contexto y el dinamismo cultural presente en el grupo comunitario. Sin embargo, después de la construcción del presente trabajo se pudo identificar la existencia de parámetros que permiten evaluar un proyecto de educación intercultural en relación a su marco de construcción, metodología, campos de conocimiento y ejecución del mismo en la vida comunitaria. Es decir, cómo la institución educativa aterriza en acciones concretas la interculturalidad; en base a cuáles son los mecanismos de apoyo contextuales que permiten la viabilidad y ejecución del mismo, en relación a qué impactos genera en la vida cotidiana de la comunidad considerando los principios como ejes rectores de la acción educativa.



La educación intercultural genera un impacto en la vida comunitaria y en los sujetos que la integran en la medida que las interacciones sujeto-escuela; escuela-comunidad y sujeto-comunidad están dados bajo los principios señalados en gráfica anterior. Bajo esta premisa se puede señalar que la educación intercultural comprende el enriquecimiento recíproco de las culturas que convergen en un mismo proyecto, implica una constante resignificación de lo propio para generar un intercambio equilibrado en donde convergen y coexisten las diferentes cosmovisiones.

6.2 Indicios de interculturalidad educativa en el fortalecimiento de la identidad Zoque en el BIC N°12.

El BIC N°12 tiene como modelo educativo de referencia lo que señala el CSEIIO, cuyo fin es brindar educación media superior a los indígenas oaxaqueños, teniendo como base una enseñanza encaminada al fortalecimiento de las lenguas indígenas, con planes y programas de estudio que basan el trabajo escolar en el conocimiento local y universal. Se trata de un proyecto incluyente bajo el principio de educación intercultural que es llevado a la práctica mediante seis módulos: educación integral; comunidad y sociedad; identidad y cultura; vida y naturaleza; salud y comunidad; y desarrollo integral y producción. El proyecto de los BIC's es un tanto ambicioso en la medida que pretende abarcar las dimensiones formativas e interacciones culturales del sujeto con su contexto, bajo el entendido que esto le permitir empoderarse a los alumnos y generar procesos de fortalecimiento de su identidad.



A lo largo del proceso histórico de la presencia del BIC N°12 en la comunidad de San Miguel Chimalapa sean generados cambios en relación a la percepción de la propia cultura y la validación de la comunidad que el BIC es una sólida alternativa educativa de nivel medio superior presente en la comunidad. Este elemento de reconocimiento de la comunidad para con el BIC N°12 aún no está siendo potencializado por los docentes y en momentos dicha percepción es frágil dado los acontecimientos cotidianos de la institución o de las personas que la conforman, en que sentido, al ser la institución un referente para la comunidad las personas que lo integran adquieren un rol en ésta que no es perceptible a simple vista, pero sentida cuando la comunidad se genera una visión negativa de la institución ya sea por una acción negativa de los docentes o por un proyecto fallido de la institución, en ambos casos la credibilidad institucional se pone en duda y las repercusiones significativas pueden hacerse presentes a largo plazo.

En los módulos de intervención de acciones directas hacia, con, y para la comunidad del programa del BIC N°12 son los espacios con mayor énfasis y dinamismo identificados que realizan los docentes en torno a la interculturalidad. Sin embargo, estas acciones aún son aisladas en el sentido, que no presentan una continuidad o que abonen a un proyecto mayor planteado desde los agentes de la comunidad, es decir, autoridades, padres de familia, alumnos, la comunidad en general, maestros y otras instituciones presentes en la comunidad. El reto radica principalmente en lograr mayores interacciones entre los agentes de la comunidad y la institución educativa, para la elaboración de proyectos de mayor

escala en el cual se priorice qué es lo que se quiere trabajar, cómo lograr el objetivo, definición de recursos materiales y humanos, determinar roles y finalmente, establecer, indicadores de evaluación del impacto del proyecto. Lo anterior, permitiría vincular las acciones de interculturalidad que realiza el BIC que en este momento están aisladas.

Un esfuerzo plausible del BIC N°12 en su trabajo educativo intercultural es el rescate de la lengua materna, debido a que en la comunidad el número de hablantes activos del Zoque pertenecen en su mayoría al sector adulto de la población que en promedio tienen entre 40 a 70 años, con un índice bajo esta la población media de 20 a 39 años y de forma casi nula de hablantes del zoque se presenta en los jóvenes, lo que hace evidente que la tendencia del uso de la lengua materna es hacia desaparecer. Es importante señalar que en la comunidad el único espacio educativo que promueve el uso del Zoque es el BIC y donde muchos de los alumnos tienen un acercamiento directo con la enseñanza de dicha lengua, sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por el BIC N°12 en cuanto al rescate del uso de la lengua Zoque, estos no han sido suficiente para romper con dicha inercia de la desaparición del uso de la lengua.

El área de crecimiento institucional más importante del BIC N°12 esta en generar un plan de acción que logre impactar con mayor contundencia el uso de la lengua Zoque en los alumnos y la valoración del misma, que sólo será posible en la medida que el BIC logre posicionarse ante la comunidad como una institución que forme parte activaba en liderar proyectos comunitarios, generar trabajos en

corresponsabilidad con otras instituciones educativas e involucrar a la comunidad de lo contrario el impacto sólo quedará reducido al número de alumnos que logre concientizar de la importancia del uso de la lengua. A nivel interno del BIC, sería importante replantearse la metodología y gestión del uso de la lengua Zoque en la institución, bajo la premisa que en cuanto más maestros dominen y hagan uso de la lengua materna para comunicarse el mensaje de darle importancia tendrá más sentido para los jóvenes, así como extensión de espacios de uso de la lengua a sólo la promoción desde una clase. En este sentido, la lengua materna debe visualizarse como factor de comunicación más que sólo tener contacto con ella, para evitar lo ocurre con la enseñanza de las lenguas extranjeras en las instituciones educativas que resultan poco prácticas y efectivas en el uso de dicho conocimiento, de forma concreta un ejemplo es el inglés, el 100% de las secundarias en México llevan el inglés obligatorio el 12% de esta población tiene un dominio medio del inglés que pertenecen a escuelas privadas que tienen acceso a otros recursos y resto de la población estudiantil pasa hacer una experiencia no significativa.

6.3 Factores de obstaculizan la educación intercultural en el BIC N°12

El punto medular de la acción educativa en la actualidad, es brindar al alumno herramientas y conocimientos necesarios para desarrollarse como persona y potenciar sus habilidades mediante el uso de su conocimiento permitiéndole movilidad en los contextos donde interactúa con otras personas, es decir, educar para la vida. Educar para la vida en este contexto significaría que los jóvenes tengan la movilidad de desarrollo dentro de su comunidad como agentes activos a

favor de su cultura y la capacidad de movilidad en otros contextos donde pueden continuar su formación universitaria en donde los que tienen acceso a esta formación mantengan su sentido de pertenencia a su comunidad y grupo étnico. Sin embargo, una limitante del desarrollo óptimo de las áreas de conocimiento en la realidad del BIC N°12 emana del historial académico de los alumnos, debido a que éstos arrastran lagunas de conocimiento y dificultades en los procesos de lectoescritura, ambas originadas desde el nivel básico y reforzados en la secundaria situación que se convierte en una prioridad de los maestros en cómo cubrir dicha demanda y regularizar a los jóvenes en estas áreas de crecimiento, lo que adsorbe más acciones de los docentes desequilibrando el uso del conocimiento comunitario al universal, bajo la línea de acción del modelo educativo de que los alumnos puedan ingresar a otras instancias formativas de nivel superior, factor orilla a priorizar el conocimiento universal más que el uso del conocimiento comunitario.

Los alumnos mediante los módulos de intervención realizan diferentes investigaciones sobre el conocimiento comunitario pero la información recuperada en su mayoría se ha quedado a manera de conocimiento referencial quienes tuvieron acceso a ella. Sin embargo, un proceso importante para convertir la información en conocimiento, no basta con sistematizarla o en peor de los casos depositarla en documentos que no trasciendan a un análisis en espiral, es decir, de lo micro a lo macro profundizando cada vez más, en otras palabras que contemple el aula, para pasar a un análisis institucional de la información recuperada y después a la comunidad en general. La pregunta clave, es qué hacer

con la información recuperada y cómo darle uso a esa información para hacerlo conocimiento y aplicarlo en la vida diaria de la comunidad.

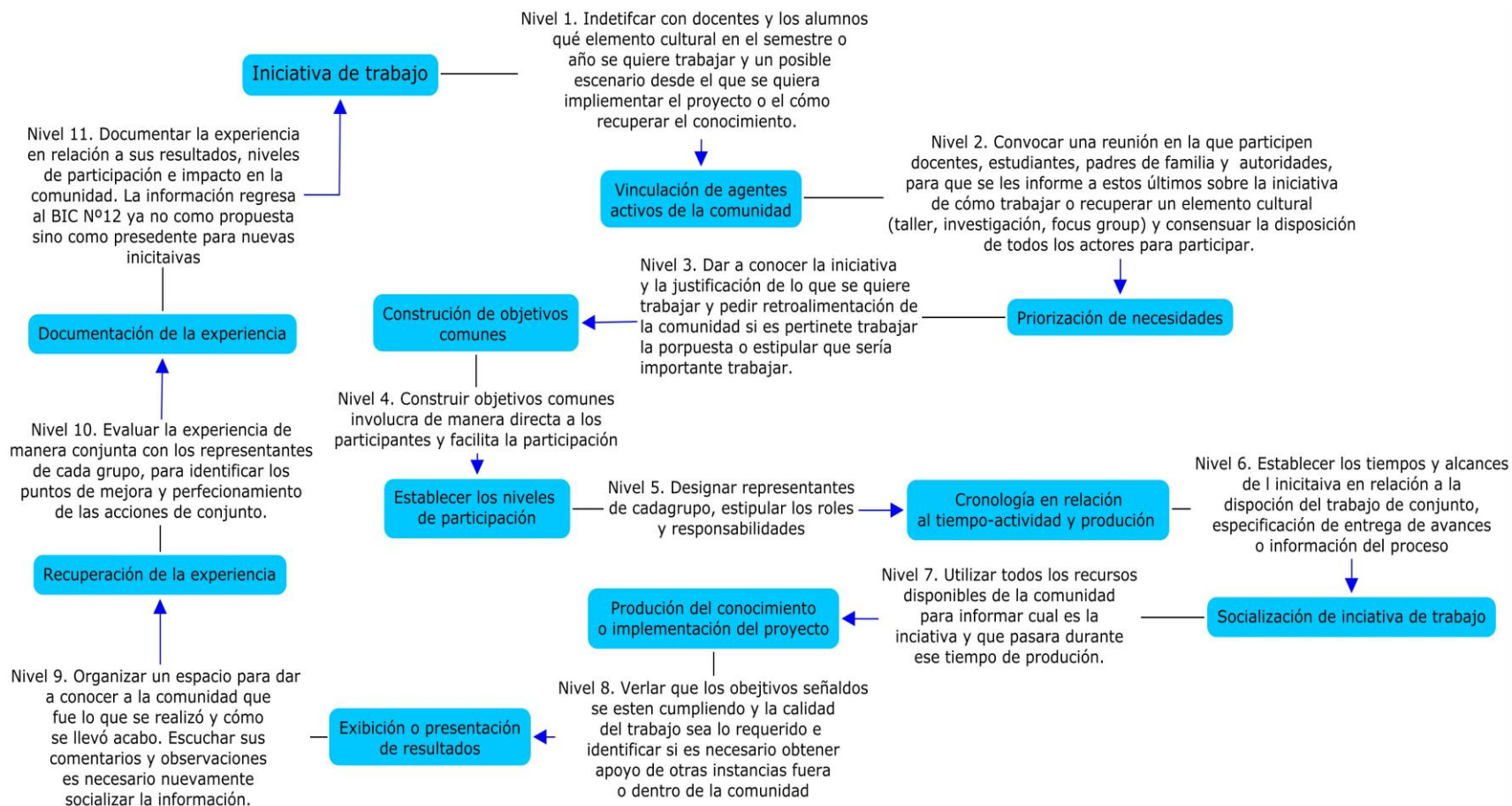
Un ejemplo que ayudaría hacer más gráfico lo anterior, es la recuperación de la leyendas de la comunidad, si todo el trabajo de investigación de los jóvenes se queda en un compilado de leyendas no es suficientes aún con la socialización del mismo. Debido a que en los pueblos indígenas el conocimiento es transmitido en su mayoría por tradición oral, el conocimiento no siempre esta de forma explícita requiere de un análisis profundo que revele el objeto de enseñanza, la situación histórica del pueblo, la transfiguración simbólica cultura y el significado cultural que los sujetos de la comunidad le otorgan actualmente a dicha narración. Y es precisamente en este proceso en donde los que participan se apropian de la información y al hacer uso de ella en lo cotidiano es lo que permite señalar que para el sujeto ya es un conocimiento de uso y no sólo información.

En la medida que las personas que integran el BIC N°12 sean conscientes del grado de influencia y fuerza potencial que ejercen sobre los alumnos para encaminarlos a fortalecer su cosmovisión y transformar su comunidad hacia dinamismos de desarrollo y aprovechamiento de sus recursos naturales, podrán generar mayor impacto. Tomando como base los datos del trabajo de campo dentro del Bachillerato Integral Comunitario N°12 se detectó que si bien el BIC establece como ejes centrales de enseñanza, el saber universal y el saber indígena, sin embargo, aún no sea logrado un equilibrio entre ambas, este equilibrio es crucial para la interculturalidad por ello, esta identificado como uno de los principios de la misma. Buscar el equilibrio

curricular, permitiría reforzar la práctica integral y comunitaria del uso del conocimiento como elementos de aprendizajes de lo cotidiano y en la inserción a la vida comunitaria, bajo este dinamismo la participación de los alumnos en tequios, reuniones comunitarias y festividades adquiriría mayor significado para ellos.

6.4 Referentes para potencializar el aprendizaje de los alumnos en la vinculación BIC N°12- Comunidad

El objetivo del presente trabajo fue develar los elementos de educación intercultural en el proyecto educativo del BIC N°12 y las dificultades presentes en la objetivación del mismo. En este último apartado de la investigación se vio pertinente ofrecer elementos que pueden potencializar el trabajo realizado por el BIC a manera de comentario que abonen a dicha encomienda. Bajo la inferencia que todo trabajo o proyecto es mejorable adquiere valor este último apartado. Al ser la vinculación BIC N°12- Comunidad un actor de crecimiento en dicha relación la siguiente propuesta está centrada en la construcción de proyectos de vinculación con los agentes activo de la comunidad, ésta se conformada por once elementos base que estas interrelacionados once niveles de acción. La ruta metodológica que aquí se propone es un ejemplo de cómo establecer proyectos de tipo comunitario en relación a la interculturalidad y el fortalecimiento de la identidad, en el proceso de la investigación se pudo identificar que los proyectos ya realizados por el BIC N°12 tiene ciertos elementos que se presentan la ruta metodológica pero que de alguna manera están aislado. El fin último de darle a conocer a la organización esta propuesta es un referente que le puede permitir generar otro tipo de interacciones más precisas con la comunidad.



A manera de cierre y en relación al objetivo planteado al inicio de este trabajo, se establece que en general, el Bachillerato Integral Comunitario mediante la práctica del MEII, demuestra que es una alternativa real para las comunidades de San Miguel Chimalapa Oaxaca, en el que se le brinda a los estudiantes una formación propedéutica sólida de nivel medio superior, a través de distintos escenarios de enseñanza, así como la revaloración de la cultura e identidad zoque entre los jóvenes de la comunidad Migueleña, mediante de distintas prácticas culturales. De igual forma la práctica educativa del BIC N°12 tiene elementos que corresponden a la educación intercultural, sin embargo, aún dista de una aplicación global de interculturalidad, de forma específica en el desarrollo de la lengua materna y el equilibrio de los conocimientos locales con los universales, pero esto no demerita la importancia que tiene esta institución en la comunidad de San Miguel Chimalapa Oaxaca sino que el análisis presentado en este trabajo permita a sus integrantes motivarlos a la búsqueda por concretar forma cabal el ideario de una educación intercultural que forme a los nuevos gestores del devenir histórico indígena zoque.

BIBLIOGRAFÍA

Baronet, Bruno. (2009). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas México*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, México: Colegio de México.

Bartra Armando y Gerardo Otero. (2008). Movimiento indígena campesino en México: Lucha por la tierra, la autonomía y democracia” en Moyo, Sam y Yeros, Paris [coords.], *Recuperando la tierra. El surgimiento de movimientos rurales en África y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Benítez, Fernando (1981). *Los indios de México: Tierra incógnita*, México: Era.

Bertely Busquets, María (2010). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*, CIESAS, en http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/hm/articulos/sec_5.htm (Consultado el 12 de mayo de 2010).

Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México: Paidós.

Bolaños Gabriela, Libia Tattay, Avelina Pancho. (2008). **Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas** en MATO, Daniel (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior*, Caracas: IESALC-UNESCO.

Bolaños Martínez, Raúl. (1981). *Historia de la educación pública en México*, México: SEP.

Bonfil Batalla, Guillermo (1989). *México profundo: Una civilización negada*, México: Grijalbo.

_____ (1991). *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, Coord. Arturo Warman, Arturo Argueta, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, México: Porrúa.

Castro Peña, Yeni, *Educación Intercultural y educación científica-tecnológica: Cómo estar al lado de desarrollo viviendo en el subdesarrollo* en www.educabolivia.bo/Portal.Base/Web (Consultado el 12 de septiembre del 2010).

CDI, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas “Población indígena” en *Cédulas de información básica de los pueblos indígenas de México* en www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf (Consultado el 22 de octubre de 2009).

CONAIE, *Modelo de desarrollo Plurinacional* en <http://www.conaie.org/sobre-nosotros/que-es-la-conaie> (Visitado el 23 de Septiembre del 2010).

CRIC. *Proyecto Político* en <http://www.cric-colombia.org/> (Visitado el 23 de Septiembre del 2010).

Crispín Bernardo, María Luisa, *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, Secretaría Intercultural bilingüe General de Educación, México, 2004.

CSEIIO, *Historia* en <http://www.cseiio.edu.mx/pag/historia.php> (Consultado el 11 Octubre del 2010).

De Mora, Juan Miguel (1995). *¡Yo acuso! A los gobiernos de México de haber robado, explotado, asesinado y manipulado a nuestros indios y al EZLN de ser otra manipulación de indios y un instrumento para desestabilizar al país a costa de vidas indígenas*, México: Edamex.

De Teresa, Ana Paula. (2001). *Chimalapas la última Oportunidad*, México: WWF, SEMARNAP.

Díaz Bueno, Alejandro y Méndez Bahena, Alfredo (coords.)(2011). *Diagnóstico de la Educación Intercultural en el Nivel Primaria y Formación de Profesores en la Costa - Montaña de Guerrero*, Proyecto de investigación Seb-Conacyt , Chilpancingo, (en prensa).

Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, Interculturalismo y Educación: Una aproximación antropológica*, España: Granada.

Dietz , Gunther, R. Guadalupe Mendoza Zuany . *Voz ¿Cómo investigar con enfoque intercultural* N°10, en www.revistaaz.com (Consultado el 12 Mayo del 2009).

Dussel, Enrique (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid: Trotta.

Dussel, Enrique(1992). *1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*, Madrid: Nueva Utopía.

EMMEO, Enciclopedia de los Municipios de México Estado de Oaxaca. *San Miguel Chimalapa*. <http://www.desdelocal.gob.mx>.

Esteva, Gustavo (1989).Las naciones indias en la nación mexicana", en *México indígena*, N°26, México.

Florescano, Enrique (1996). *Etnia, estado y nación, Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México: Nuevo siglo.

Fornet-Betancourt, Raúl (2004). *Reflexiones de Raúl Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, México: Consorcio Intercultural.

Franz, Fanon (2003). *Los condenados de la tierra*, México: Fondo de Cultura Económica.

Giménez, Gilberto (2000). Territorio, Cultura e Identidades en Rosales, Roció (coord.) *Globalización y Regiones en México*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Gonzalbo Aizpuro Pilar (1998). *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, , México: El Colegio de México.

González Apodaca, Erika (2008). "Significado de la educación escolar en un marco multicultural, algunas reflexiones desde un bachillerato Mixe" en María Bertely, Jorge Gastché, Rossana Podestá (Coords.) *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencia educativas interculturales y bilingües*, México: Abya Yala-CIESAS.

González Luis y González (1997). *El indio de la Era Liberal*, México: Colegio de México.

González Pérez, Demian (2007). *La educación intercultural como factor de autogestión para comunidades indígenas. La expresión de interculturalidad del bachillerato integral comunitario de Santiago Xanica, Oaxaca*. Tesis de licenciatura, México: UNAM.

Greaves Lainé, Cecilia (1998). *Historia y Nación: I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México: Colegio de México.

Herrera, Chávez Elizabeth (2001). *Los pueblos indios como sujeto político: La propuesta de autonomía*. Tesis de licenciatura, UNAM, México.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, *Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, CSEIIO Bachillerato Integral Comunitario-BIC*. en www.ieepo.gob.mx (Consultado el 22 de Noviembre del 2010).

Instituto Superior Intercultural Ayuuk “Acerca del ISIA” en <http://www.isia.edu.mx/institucional/acerca-del-isia> (Visitado el 27 de septiembre del 2010).

Jiménez Ramírez, Julián, “Educación comunitaria y educación escolar: Procesos educativos en desigualdad” en *Educación Comunal. Revista Oaxaqueña para el diálogo Intercultural*, N°3, CSEIIO, CEEESCI, Universiteit Leinden, World Learning, SER

Lander, Edgardo, (ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Caracas: UNESCO-UCV- CLACSO.

Loyo, Engracia (s./f). *La empresa redentora. La casa del estudiante Indígena*, México: Colegio de México.

Macas, Luis (2005). *Pueblos indígenas, Estado y democracia*, Buenos Aires: CLACSO.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México: CONACULTA-INAH.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2010). *Comunidad, Comunalidad y colonialismo en Oaxaca, La nueva educación comunitaria y su contexto*, tesis de doctorado, Universiteit Leiden.

Martínez, Regina (2006). *Multiculturalismo desafíos y perspectivas*, México: COLMEX-Siglo XXI.

Mignolo, Walter D.(2007). *La idea de América Latina, La herida colonial y la opción descolonial*, España: Gedisa.

Nahmad Molinari, Daniel (2008). *Los zoques de Oaxaca: Un viaje por los chimalapas*, México: INAH.

Lisbona Guillén, Miguel (2008). “Moradores de la montaña. Los zoques chimas de Oaxaca” en *Los zoques de Oaxaca: Un viaje por los chimalapas*, México: INAH.

Pérez Díaz, Fidel (2008). *El Bachillerato Integral Comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los Pueblos Originarios en Oaxaca*. Tesis de Maestría, México: CECTE-ILCE.

Pérez Serrano, Gloria (1997). *Como Educar para la Democracia: Estrategias educativa*, España: Popular.

Prensa indígena en www.prensaindigena.org.mx (Consultado el 28 de septiembre del 2009).

Ramírez, Gildardo “El Bachillerato Integral Comunitario 06, Los factores en la educación modular comentarios y reflexiones” en *Educación Comunal*, Revista Oaxaqueña para el diálogo Intercultural, N°2, México: CSEIO, CEEESCI, Universiteit Leiden, World Learning, SER.

Rendón Monzón, Juan José (2003). *La comunalidad modo de vida de los pueblos indios, Oaxaca*, [S.N.], México.

SALAS, Morales H. Silvia, Leo Schinli y Elizabeth Torres Bahena (2001). “La importancia Ecológica y Biológica” en *Chimalpas: La última oportunidad*, México: WWF, SEMARNAP.

Schmelkes, Sylvia (coord.)(2007). *El Enfoque Intercultural en Educación: Orientaciones para maestros de primaria*, México: SEP- CGEIB-CDI.

SEP (2005).Secretaría de Educación Pública y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en *Marcos Formales para el Trabajo Educativo Intercultural Bilingüe*, México: , SEP.

Secretaria de Educación Pública, *Antecedentes* en <http://eib.sep.gob.mx/> (Visitado el 24 de septiembre de 2010).

S/N. “Consideraciones” en *Centro de Formación para promotores en educación Semilla del Sol*.

Tanck de Estrada, Dorothy “La educación indígena en el siglo XVIII” en *Diccionario de Historia de Educación en México*, consultado en <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/intro.htm> (Consultado el 10 de Febrero del 2011).

Trejo Barrientos, Leopoldo (2006). *Los Zoques de Oaxaca*, México: CDI.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004), *Aprender en la Sabiduría y el buen vivir*, Ecuador: Mariscal, quinto sol.

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural, París.

Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*, México: Paidós, UNAM.

Walsh, Catherine(2002). “Pluriculturalismo y las nuevas políticas de reconocimiento e inclusión” en Interculturalidad, reformas constitucionales y pluralismo jurídico en *Publicación mensual del Instituto Científico de las culturas Indígenas*, N°36.

WWF México, *Selva Zoque* en <http://www.wwf.org.mx>