



El Bachillerato del CESDER en México.

Una oportunidad para mejorar la vida de las personas de regiones empobrecidas desde la educación intercultural.

Gabriela Gómez Zepeda
Universidad de Barcelona
gabyatu2000@hotmail.com

EMIGRA Working Papers núm. 74
ISSN 2013-3804

Resumen/ Abstract

El estudio de la experiencia del Bachillerato del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en México, nos permite acercarnos a una experiencia educativa en donde se ponen en evidencia las potencialidades de las Escuelas Interculturales como alternativa para hacer frente a la tarea urgente de disminuir la marginación, la exclusión y la pobreza, sobre todo en poblaciones rurales e indígenas empobrecidas.

Esta investigación enmarca la problemática de la pobreza y la educación en un contexto de la sociedad de la información y la globalización, motivando una reflexión que ayuda a comprender porqué, a pesar de los grandes esfuerzos e inversiones en educación, no hay un fuerte impacto en la mejora de las condiciones de vida de millones de personas que viven en condiciones de extrema pobreza. Además, visualiza que muchas de las características de las regiones empobrecidas -como ser zonas expulsoras de emigrantes- son aspectos irreversibles y enmarca como uno reto prioritario de la educación el formar para enfrentar la incertidumbre, el caos, la movilidad y la convivencia entre diferentes.

El centro de este trabajo es la exploración y determinación de los cambios significativos en la vida de algunos/as jóvenes que han cursado el bachillerato del CESDER, con la finalidad de describir las relaciones que existen entre los cambios, sobre todo los que permitieron el mejoramiento de las condiciones de vida y las experiencias educativas que vivieron durante el bachillerato.

La reflexión que se va generando sobre el bachillerato del CESDER y la vida de sus exalumnos, así como los aportes teóricos, principalmente del economista Amartya Sen, del investigador Fernando Reimers y del educador Paulo Freire, permiten dar un giro a la visión de pobreza, bienestar, desarrollo y educación, sobre todo al desplazar de nuestro centro de atención al mercado y los ingresos y colocar en él a las personas y sus posibilidades de desarrollar capacidades y oportunidades para emprender iniciativas que les permitan vivir mejor.

Este trabajo nos invita a imaginar y hacer, con urgencia, escuelas diferentes, escuelas que permitan la inclusión social, la convivencia entre diferentes y la mejora de la vida de los más empobrecidos.

Palabras clave / Keywords: exclusión, educación intercultural, población rural

Cómo citar este artículo: **GÓMEZ ZAPEDA, G.** (2007) “El Bachillerato del CESDER en México, una oportunidad para mejorar la vida de las personas de regiones empobrecidas desde la educación intercultural.” en *EMIGRA Working Papers*,74 . Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **GÓMEZ ZAPEDA, G.** (2007) “El Bachillerato del CESDER en México, una oportunidad para mejorar la vida de las personas de regiones empobrecidas desde la educación intercultural.” *EMIGRA Working Papers*,74 . Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y ciudadanías. Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



La investigación sobre de la experiencia del Bachillerato del Centro de Estudios para el desarrollo Rural (CESDER)¹ en México permite reflexionar sobre el papel que la educación formal, especialmente las escuelas interculturales, pueden tener frente a la tarea urgente de disminuir la marginación, la exclusión y la pobreza en estos tiempos.

Desde su fundación, el CESDER ha trabajado en el diseño y aplicación de estrategias educativas innovadoras, buscando desarrollar modelos educativos adecuados a las condiciones de vida de regiones de agricultura de la pobreza, para responder a las necesidades y expectativas de los jóvenes, sus familias y las comunidades (Berlanga, B., 2006: 2) Esta experiencia como otras escuelas interculturales en América Latina, están trabajando por contribuir para lograr mejorar las condiciones en las que viven las personas.

Este estudio pretende acercarse al trabajo cotidiano que hacen el CESDER para:

Reconocer, desde la experiencia de jóvenes indígenas que han cursado un bachillerato intercultural, qué prácticas educativas son significativas para el mejoramiento de las condiciones en las que viven estos jóvenes.

El trabajo de investigación se centra en la recuperación de los relatos de vida, como una forma de investigación narrativa (Bertaux, D., 2005), lo que nos permita conocer, a través de la recuperación de los relatos de cuatro jóvenes que han nacido en una región indígena campesina, que han vivido en esta región hasta terminar sus estudios medios superiores y que la vida de los cuatro hayan tomado trayectorias diferentes entre ellos, como puede ser quedarse en la comunidad, migrar para trabajar, migrar para estudiar.

Una realidad que nos interpela y desafía

*«Más de 20,000 personas murieron ayer a causa de la pobreza extrema»
(Sachs, J., 2005: 25)*

¿20,000 personas mueren cada día? Algo sigue fallando, las etapas históricas avanzan y no parece que logremos un cambio significativo en lo que se refiere a justicia

¹El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) es una organización no gubernamental que, desde 1982, impulsa en la Sierra Norte del estado de Puebla de México, una serie de proyectos y programas de trabajo, estructurados actualmente en un Plan Indicativo de Desarrollo Regional. Esta labor se realiza conjuntamente con productores, familias, comunidades y organizaciones sociales de los municipios de Zautla e Ixtacamaxtitlan.

El CESDER ha organizado en la región un complejo educativo regional, que abarca los niveles medio básico, medio superior y superior, además de una oficina de asesoría y consultoría que apoya esfuerzos similares en otras regiones del país y de América Latina. (Berlanga, B., 2006: 2)



social. Tras años de avances científicos, adelantos tecnológicos y globalización parece que los objetivos macroeconómicos continúan y beneficiándose a unos pocos y dejando a muchos en la pobreza. Crecimiento y desarrollo para qué y para quién ¿Será que podemos hacer algo? ¿Realmente la educación tiene que ver en esto?

Las Escuelas Interculturales se han desarrollado principalmente en zonas rurales e indígenas de América Latina.

Estas regiones como el resto del planeta se han visto afectadas por la dinámica que se han generado partir de la integración del mercado y el capital a nivel global, así como por la gestión y acumulación de los recursos económicos en determinados escenarios culturales y geográficos. Han dejado generalmente a las regiones rurales e indígenas excluidas socialmente, es decir, privadas sistemáticamente del acceso a posiciones que les permitan una mejor subsistencia y con ello dificultando la posibilidad de frenar los procesos que generan la pobreza y la miseria.

Por ejemplo, en México el 60% de la población está considerada como pobre, de los cuales el 20% o 25%, viven en condiciones de extrema pobreza o miseria, Las zonas rurales son donde se concentra la mayor parte de esta población (Levy, S., 2004) Las comunidades rurales en donde viven grupos indígenas están caracterizadas por estar en el “olvido social” y vivir de una forma más aguada la pobreza y marginación.

El proceso de empobrecimiento que se vive en las zonas indígenas afecta de una manera integral la ecología, la productividad y las condiciones materiales de las comunidades. Existe también una creciente dependencia económica de la ciudad lo que genera un aumento en los flujos migratorios así como un empobrecimiento cultural.

Estas comunidades están en continua relación entre lo indígena y tradicional y lo urbano moderno. Esto crea una región de interculturalidad que tiene como rasgos característicos que la mayoría de sus habitantes sean bilingües, utilizando su lengua materna como forma de comunicación cotidiana y el castellano para espacios de encuentro con otros “diferentes”. Los usos y costumbres se mantienen como forma de organización social, pero a través del tiempo se han incorporado muchas características de carácter mestizo. Esto genera que pasen de cierto aislamiento y autosuficiencia a una relación de dependencia comercial/laboral de las zonas de producción agrícola intensiva y/o urbana.

Las regiones y grupos sociales empobrecidos y excluidos viven las repercusiones de las acciones que se dan en lugares distantes y tiempos distintos., Las circunstancias globales, van marcando la vida local de estos pueblos, creando un entramado en donde se pone en evidencia que todos estamos relacionados aunque muchos pueden estar a la vez desconectados, marginados y excluidos (García, N., 2004)

Esta gran posibilidad de relación y la circulación de información en estos tiempos nos llevan a generar procesos interétnicos e internacionales que influyen fuertemente en la manera como formamos las identidades los sujetos. Néstor García (2005) hace referencia a lo anterior cuando menciona que hoy imaginamos lo que significa ser sujetos no sólo desde la cultura en la que nacimos sino desde una enorme variedad de repertorios simbólicos y modelos de comportamientos que conocemos



gracias a los modelos producidos por las nuevas tecnologías, las corporaciones multinacionales, los intercambios de imágenes e información creada para distribuirla por la industria incultural, así como por los estímulos que recibimos de las personas que viajan y conocen otras culturas (161)

La movilidad, la inestabilidad y la incertidumbre, rasgos característicos de estos tiempos, también marcan la manera de construir identidades en los sujetos. Moverse por el mundo por cuestiones laborales, de estudios, de turismo o por el deseo de ventura o mejores oportunidades para vivir es actualmente una dinámica cotidiana y masiva. Cada día hay millones de personas movilizándose por el mundo. Por lo que la movilidad - y con ella - a migración son un aspectos que hacen que la fidelidad a una sólo etnia o nación sea más libre y sin tantas restricciones logrando una relocalización táctica de experiencias y conductas (idem. 162) así como una mayor tolerancia en situaciones de inestabilidad y poco certeza de destino.

Considero que la posibilidad de contar con oportunidades para vivir mejor en una zona empobrecida no será suficiente para frenar los movimientos migratorios. Sobre todo porque ahora no sólo se asume como normal la posibilidad de desarrollarse en medio de diversas culturas, sino que también se mira como una posibilidad cotidiana la opción de vivir en transito, en elecciones cambiantes e inseguras (Idem.161). Así también se va haciendo cotidiano que muchos dependan de las ayudas del estado para sobrevivir, sustituyendo con estas las redes de apoyo locales, sobre todo familiares, que se dan principalmente en culturas en donde el sentido de vida comunitaria aún es muy fuerte.

No es fácil hacer visible que muchas de las veces migrar genera más desarraigo que liberación, más vulnerabilidad que riesgo, más soledad que enriquecimiento (Idem.162). corremos el riesgo de terminar acogiendo estas situaciones con la cultura de la normalidad, en donde se asumen como *normales* estos fenómenos creando una fuerte insensibilidad y desesperanza (Nuñez, C., 1998: 21), así como caer en el pesimismo paralizante ante las condiciones en las que viven muchos de los nómadas de estos tiempos.

El problema fundamental no es detener la migración o promover el arraigo en las zonas rurales o indígenas, sino lograr que la gente mire y viva su realidad de pobreza desde un lugar diferente al que el mundo global nos hace mirar. Un lugar donde las personas, ellos los pobres, con su libertad, sus capacidades, y oportunidades que tengan y generen, puedan hacer y modificar sustancialmente sus vidas, tanto en lo material como en proyectos que les brinden satisfacciones y felicidad, dos elementos claves para vivir mejor.

Es importante remarcar que la exclusión social es un proceso, no una condición. De ahí que podemos entender que las personas puedan ser consideradas como incluidas o excluidas en distintas circunstancias, puede cambiar sus situaciones con el tiempo, dependiendo de la educación, las características, demográficas, los prejuicios sociales, etcétera. Con esto también podemos comprender la complejidad al describir la exclusión social dentro de los grupos migratorios y con ellos la marginalidad, pues dependerá de



muchas de las construcciones sociales que el individuo haga sobre su propia vida, así como los símbolos e imaginarios de los grupos sociales con los que se relaciona.

Ante esto pareciera que el reto es preparar a las personas para que sin importar la trayectoria que tome su vida puedan enfrentar los dramas y dificultades que se les presenten en cualquier sitio en donde habiten, a fin de que ahí logren encontrar o generar oportunidades para mejorar sus vidas.

Pobreza, bienestar y *mejor-estar*

Desgraciadamente muchas de las alternativas con las que cuentan las personas empobrecidas para tratar de mejorar sus vidas parten de una visión de bienestar que al implementarse como programas de ayuda generan:

- Dependencia, sobre todo con el Estado
- Situaciones estáticas: donde el movimiento posible es la transferencia lineal de recursos, en donde otro -generalmente el gobierno- entrega lo que él cree que necesitan las personas, que en lugar de generar sinergias crean rutas de entregas de ayudas asistenciales.
- Visiones dicotómicas de la pobreza, o se está bien o se está mal, de ahí el prefijo “*bien-estar*”, en donde estar bien, se basa y mide con una serie de indicadores que difícilmente se pueden alcanzar y mantener en un nivel permanentemente alto.
- Visiones lineales y causales de la mejora o el progreso, tal pareciera que el bienestar se logra porque una situación se suma a otra, y así sucesivamente, hasta poder sumar tantas circunstancias para poder llegar un indicador, creado por organismos internacionales, que marca que una persona o población ha mejorado.

Estas características generalmente desarrollan en las personas conformismo, falta de iniciativa, dificultades para enfrentar los conflictos, los cambios y las incertidumbres, además. Socialmente genera grupos humanos aislados, impotentes, diferentes, desiguales y desconectados del mundo (García, N., 2004) creando a la vez una paradoja entre ayuda y opresión.

Las ideas del economista Amartya Sen (1995) (2000) le han dado un giro a la visión de pobreza, bienestar y desarrollo, sobre todo al mover del centro al mercado y los ingresos y colocar como centro a las personas y las posibilidades que estas tienen de desarrollar capacidades y oportunidades que les permitan emprender iniciativas para vivir mejor. Esta visión nos permite salir de la lógica de bienestar donde el estado protector genera las alternativas para llegar a él y pone el mayor énfasis en los procesos y el desarrollo de capacidades y mejoras que las personas puedan lograr.

Las ideas de Sen son claves en esta investigación, pues permiten mirar la pobreza desde un lugar diferente, donde las personas con su libertad, sus capacidades y las oportunidades que tengan o generen, pueden hacer modificaciones sustanciales en su vida, tanto materiales como en proyectos que les brinden satisfacción y felicidad, dos elementos claves para vivir mejor.



Para Sen las capacidades están íntimamente relacionadas con las libertades, por eso las utiliza como sinónimo. Desde la visión de Sen podemos entender la pobreza como un concepto relativo en donde las capacidades básicas de las personas y su ingreso se encuentran relacionados en un constante movimiento y discordancia en donde lo que importa son las variaciones que surgen por las relaciones interpersonales e intersociales, y la forma como estas se reflejan en los ingresos y las capacidades (Nussbaum, M.; Sen, A., 1996: 69)

Retomando lo anterior es importante considerar otro concepto que no sea el de bienestar, para poder retomar y realizar las propuestas de Sen, otro concepto que deje imaginar que las personas realmente pueden “ser” y “estar” mejor, pueden “ser” y “estar” felices.

Es por lo que en esta investigación hago uso del término mejor-estar ya que es más adecuado que el de Bienestar.

Defino MEJOR-ESTAR como:

Proceso social de construcción colectiva que permite que la gente genere oportunidades que la lleven a desarrollar capacidades y libertades, sobre todo sociales, políticas y económicas.

El mejor-estar es un

Proceso Dinámico, en donde intervienen diversidad de elementos, históricos, sociales, tanto locales como globales, en donde el pasado, presente y futuro se hacen articulan al mismo tiempo.

Centrado en la persona, que a través de su participación activa puede desarrollar sus capacidades y libertades, así como aprovechar y encontrar las oportunidades para acercarse a lo que considera le permite vivir mejor.

Hologramático, no parte de la valoración de bien o mal, sino de una visión crítica que permite evaluar la diversidad de elementos implicados en las situaciones de vida, aceptando que los procesos no son lineales y valorando que las situaciones son cambiantes e inciertas y que pueden derivar en la mejoría de las situaciones en las que viven.

Generador de oportunidades y esperanza, las personas pueden mirar su realidad y aprovechar y/o generar las oportunidades que les permitirán vivir mejor, saben buscar caminos ante situaciones adversas, logrando con ello no sólo mejorar sus condiciones materiales sino también despertar la esperanza que les permite imaginar mejores posibilidades de vida e ir en busca de ellas.

Emprender procesos que ayuden al *mejor-estar* puede ser una alternativa para que en cualquier lugar del mundo en donde se genere la pobreza puedan surgir proyectos que permitan florecer mejores maneras de vivir y convivir en este mundo incierto, vertiginoso y global.

El reto fundamental es lograr que las personas que están inmersas en un proceso de empobrecimiento, miren y vivan su realidad de pobreza, desde un lugar diferente al



que el mundo global nos hace mirar. Un lugar donde las personas puedan hacer y modificar sustancialmente sus vidas, como ya se mencionó, que logren mejorar tanto en lo material como en proyectos que les brinden satisfacciones y felicidad.

La generación de pobreza y miseria como un fenómeno global es un desafío que los organismos internacionales han asumido haciendo propuestas globales y acuerdos internacionales con metas demasiado ambiciosas. Los Objetivos del Milenio propuestos por los países más ricos del mundo aspiran entre otras cosas a llegar al 2015 con una reducción de la pobreza y el hambre en todas las regiones del planeta, así como asegurar la educación primaria a todos los niños y niñas del mundo (ONU, 2007). De igual manera la FAO a tomado el compromiso de promover la erradicación del hambre y la pobreza para el 2025 en América Latina y el Caribe (SWISSINFO, 2007) pero tal pareciera que el tiempo corre y los compromisos no logran avances significativos.

La educación ¿una alternativa para mejorar las condiciones de vida de las personas?

Las iniciativas globales retoman la educación como uno de los factores más importantes para alcanzar la disminución de la pobreza. Actualmente los esfuerzos más grandes en materia educativa a nivel internacional se han centrado en el acceso y la equidad, podemos ver cómo el acceso a la educación no es sinónimo de equidad. Por ejemplo, en América Latina se vive la paradoja del crecimiento de los niveles de oportunidades y los logros educativos, acompañado de un aumento en la desigualdad de ingresos y de una aguda persistencia de la pobreza (Reimers, F., 2002 A: 23).

A pesar del aumento en las tasas de escolarización no se han logrado avances significativos en la equidad, ya que muchas de las personas se adentran en el proceso educativo desde la exclusión social y la pobreza. Los procesos educativos generalmente no son una alternativa para la inclusión y el desarrollo de capacidades y oportunidades que permitan mejorar las condiciones en las que viven las personas empobrecidas.

Lo que es indiscutible es que la educación es una condición necesaria, más no suficiente, para promover el desarrollo social y económico de la sociedad (Flores Crespo, P., 2004: 79). Ambas se retroalimentan y dependen entre sí, pero no en una fórmula lineal, ni de igual forma en todos los lugares y situaciones.

La idea de que la educación formal sea una alternativa para generar cambios sociales, y entre ellos la disminución de la pobreza, es un ideal que ha estado presente a lo largo de la historia en muchos modelos o corrientes pedagógicas, pero es hasta hace unas décadas que se ha visto materializado en propuestas internacionales. Estas han generado políticas y discursos que se han visto rebasadas por las posibilidades reales que tiene la educación ante la realidad compleja en la que se genera la pobreza.

Actualmente muchas de las propuestas educativas globales, enfocadas a la contribución de la disminución de la pobreza, han incorporado visiones muy importantes que permiten mirar y abordar la realidad desde su complejidad y a la vez devolver el sentido central que tiene el sujeto en los procesos educativos, así como plantear estrategias que permiten una escuela más flexible, abierta, dinámica y



relacionada con el entorno local y global, regresando con todo esto el sentido comunitario de la educación.

Pero, tal pareciera que muchas de estas propuestas o discursos al llegar a las escuelas vuelvan a tomar las viejas prácticas educativas, caracterizadas principalmente por el currículum cerrado, la centralización que hacen en los contenidos, la desvinculación y simplificación de la realidad. De tal manera que cada vez más podemos encontrar propuestas educativas formales en donde los discursos y las prácticas parecen no concordar, donde los programas y proyectos tienen un discurso transformador, incluyente y con una visión ampliamente participativa y la práctica es altamente directiva, conservadora y excluyente.

Para poder comprender, valorar y describir las escuelas como ejes que permiten mejorar la vida de las personas, es importante dar un giro a la visión de la pobreza, el bienestar y el desarrollo, así como del papel que juegan las instituciones, en concreto las escuelas.

En torno a lo anterior es importante retomar los planteamientos de Reimers (2000), (2002A), (2002B), (2002C) y (2003), quien ha realizado aportes muy valiosos para la educación a partir del pensamiento de Sen y del papel de las escuelas en torno a la disminución de la pobreza.

Reimers (2000), cuestiona la propuesta de una expansión y mejoramiento global de la educación. Menciona que habrá muchas situaciones que tratarán de conservar la desigualdad educativa, incluso cuando aumente la calidad de la educación, ya que son tan grandes las desigualdades sociales y económicas, que requieren de una combinación de política social y económica, que se puedan llevar a gran escala, y esta a su vez pueda llevar a condiciones de igualdad económica y social a nivel local.

Una educación que mejore las condiciones de vida

Una educación que mejore las condiciones de vida se puede inspirar en ambiciosos programas, pero se construye localmente. Reimers (2003) plantea que el principal cambio se da en las escuelas, en la práctica educativa que constituye la cotidianidad, ahí donde los docentes son claves, donde las estrategias y las relaciones pueden hacer realidad un mundo mejor, ahí es donde se comienza a *mejor-estar*.

Muchas de las escuelas que han decidido partir desde esta visión, no logran registrar aparentemente cambios significativos en los indicadores de bienestar con los que mide los organismos internacionales la disminución de la pobreza. Sobre todo porque consideran que muchas de las personas que han participado en estas escuelas no generan el suficiente “progreso”, porque lo que no es contado matemáticamente no vale, donde lo que ellos no valoran como un logro o avance no existe, donde la medición de la renta y los ingresos parece ser más importante que las capacidades y las oportunidades que la gente va generando para vivir mejor. Todo se reduce a una complicada fórmula matemática, donde si tienes los suficientes, según sus indicadores, has progresado, sino estás destinado a permanecer en un grupo sin oportunidad de participar (Sachs, J., 2005)



Las propuestas educativas que se han propuesto a trabajar con un objetivo claro de mejorar la realidad local coinciden en haber hecho un cambio radical en el concepto de ser y hacer escuela, donde han cambiado no sólo los discursos y contenidos de los cuales parten, sino también por haber modificado sus prácticas.

Estas experiencias educativas por lo general se caracterizan por tener un currículo abierto, dar espacio para la participación de adultos de la comunidad en las acciones de la escuela, por tener un horario y propuesta de actividades flexible, por vincular los contenidos con la realidad, y por realizar acciones relacionadas con la vida de la comunidad a la cual pertenecen, por hacer del diálogo y la reflexión una manera de trabajo cotidiano.

En general estas escuelas derivan o toman como punto central propuestas que vienen desde Latinoamérica, en especial de Paulo Freire y del enfoque socio-crítico (Gadotti, M., 2002); (Elboj, C. *et al.*, 2002), en donde la apuesta por un compromiso social, político y transformador es uno de los motores más importantes. Retomo las palabras de Núñez que nos permite condensar la esencia de la educación popular propuesta por Freire, que en muchos casos inspira, o es la base medular, de experiencias educativas que están apostando por mejorar la vida de las personas:

La educación popular, parte y se sustenta desde una posición ética y humanista. Asume posiciones epistemológicas de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo y tradicional, y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para un opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación (Núñez, C., 2004:8)

Las escuelas que parten desde la educación popular tratan de romper con los esquemas de una escuela tradicional, logrando muchas veces lo que Reimers considera como un cambio radical en la forma de hacer escuela, condición indispensable para que un Centro Educativo realmente emprenda propuesta que permitan vivir proyectos que desde el presente hagan un cambio en las personas y sus comunidades. La realidad es el sitio en donde las personas aprenden.

Características generales de las escuelas interculturales

Las escuelas interculturales en América Latina, desde hace 30 años han logrado desarrollar prácticas educativas formales que permiten, en zonas de extrema pobreza - sobre todo en contextos rurales e indígenas- acercarse al ideal de hacer una educación que ayuden al mejoramiento de la vida de las personas.

Podemos encontrar en Latinoamérica diversas experiencias de escuelas interculturales, muchas veces con otros nombres como pueden ser escuelas bilingües o escuelas bivalentes.

Retomo para esta investigación el nombre y la experiencia de las escuelas interculturales, ya que el centro de estas está, no sólo en el uso de la lengua indígena y el respeto de la identidad también indígena. Además estas escuelas asumen como parte esencial del trabajo educativo la propia cultura y las relaciones con las culturas con la



que conviven. De esta manera, la escuela acepta la convivencia multicultural como un elemento de la realidad que la modifica en todas sus dimensiones.

La educación intercultural suele relacionarse con poblaciones indígenas, pero es importante recordar que estas comunidades tienen rasgos biculturales o interculturales, a pesar de conservar su lengua, sus usos y sus costumbres son poblaciones que en la actualidad conviven con el mundo urbano. Por tanto los aportes de las escuelas interculturales pueden ayudar a imaginar propuestas en otros espacios de diversidad cultural, aún cuando no sean grupos indígenas.

Prácticamente las experiencias educativas interculturales se encuentran en todos los niveles de enseñanza, desde preescolar, hasta universitario, siendo la educación media la que cuenta con mayor número de experiencias y la universitaria la que tiene menos tiempo y número de escuelas.

En la actualidad estas experiencias tienen gran importancia por sus aportes a la educación y se están haciendo esfuerzos por rescatar, sistematizar y compartir las experiencias interculturales que existen en Latinoamérica, a fin de poder mejorarlas para que enfrenten los retos de la sociedad cambiante (CEAAL, 2002); (UNESCO, 2005)

Retomando diversos puntos de vista, podemos considerar tres características fundamentales de la educación intercultural:

- ❑ El vínculo esencial que establece entre cultura, educación y desarrollo (Heredia, M., 2004),
- ❑ La búsqueda de la transformación de situaciones que se caracterizan como explotación, opresión e injusticia social (CESDER, 2006) y por último, que
- ❑ Trata de encontrar maneras de participar en esta sociedad multicultural y global reconociendo las diferencias y respetando las identidades (CEAAL, 2002)

De acuerdo a los planteamientos del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, (CESDER, 2006) podemos nombrar como rasgos fundamentales de la educación intercultural los siguientes rasgos:

- Parten principalmente del reconocimiento de la dignidad de las culturas indígenas, y/o campesinas, aspecto que las mismas poblaciones indígenas han tratado de defender desde tiempos de la colonia.
- Tienen como eje predominante la construcción de sujetos sociales que a partir del desarrollo de competencias técnicas y políticas, posibiliten a los alumnos a participar con sus proyectos de desarrollo. Sin la restricción que imponía antes de la fidelidad a una sola etnia o nación (García, N., 2004)
- Se priorizan las situaciones de aprendizajes relacionados con la vida cotidiana. El trabajo y la producción.
- Tienen una estructura curricular abierta a diferentes alternativas de articulación de las líneas curriculares en los espacios y momentos múltiples, es decir, la educación no queda restringida dentro del plantel, ni a los horarios escolares, la educación es una relación continua y continuada con la vida cotidiana.
- La estructura curricular está organizada en función de "centros de interés prácticos" como punto de partida para la generación de procesos de reflexión



grupal y de construcción de conocimientos significativos y relevantes, en donde la transformación de la realidad se convierte en una tarea del presente, no sólo como una aspiración para el futuro.

- Cuentan con propuestas formales en los niveles preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y actualmente se están fortaleciendo iniciativas a nivel universitario.

Los modelos educativos interculturales tratan de reflejar los rasgos o características anteriores en estrategias pedagógicas que se van formulando a partir de la experiencia y de su reflexión y sistematización, así como de aportaciones teóricas y metodológicas que van recuperando y construyendo (Berlangu, B., 2006)

Las estrategias que plantea el CESDER (Berlangu, B., 2006:4), y que muchas escuelas interculturales promueven, son:

- La apropiación de la palabra, como desarrollo en los educandos de su capacidad de decir su mundo y decirse en el mundo;
- La construcción de situaciones educativas, como apuesta a los procesos de aprendizaje significativos y relevantes, a partir de la realidad de vida cotidiana;
- La articulación de saberes tecnológicos, como posibilidad de generar aprendizajes que recuperen el conocimiento local y los saberes especializados;
- El desarrollo de potenciales de significación, como desarrollo de habilidades cognitivas para la formulación y resolución de problemas;
- Y la alternancia educación-trabajo, educación-producción, como recurso educativo para la formación en el trabajo y la calificación técnica y profesional.

Estas estrategias se ven reflejadas en el proyecto educativo con una intencionalidad educativa estructurada y organizada a modo que se pueden relacionar las cinco estrategias anteriores y hacer práctica educativa tomando en cuenta el nivel escolar en donde se va aplicar.

Las propuestas educativas interculturales cuidan principalmente en su proyecto educativo (Berlangu, B., 2006: 3):

- La definición de contenidos educativos (en cuanto al contenido propiamente dicho, y en cuanto a los modos de abordaje);
- La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje (en cuanto a los modos de relación educador-educando, la organización del objeto educativo y los momentos de la alternancia); y,
- Las propuestas de valores y el énfasis en virtudes –entendidas como “estilos de vida”–, que configuran las “apuestas de vida buena” en la educación para el trabajo y para la producción.

Todo esto da lugar a un proyecto educativo y una vida escolar, dinámica, con fuerte sentido y significación para los alumnos(as), los profesores y profesoras, así como la comunidad y región en donde se encuentra la escuela ya que genera proyectos concretos donde se materializan las alternativas que van surgiendo, desde los alumnos(as) y las comunidades.



Las propuestas educativas interculturales no escapan a los problemas, así como las disputas por el poder, las dificultades con la administración pública, las presiones e incoherencias institucionales, las diferencias entre grupos culturales que participan, pero el enfrentar y tratar de solucionar estas situaciones, son parte fundamental de las mismas propuestas educativas interculturales, por lo que los problemas cotidianos son claves en la generación de aprendizajes.

La educación intercultural es una opción para trabajar en realidades donde las relaciones interculturales tienen gran presencia y donde se vive en situaciones de pobreza extrema, ya que desde planteamientos generales y sus estrategias tiene la intención de contribuir en la mejora de la vida de las personas en contextos de diversidad, exclusión y pobreza.

El camino recorrido. La propuesta de investigación y sus avances

El proceso por el cual se ha construido esta investigación ha sido una experiencia de aprendizajes, modificaciones y acercamiento a la realidad desde el primer momento.

La pregunta que originó esta investigación fue

¿Qué de la educación formal ayuda a mejorar la vida de las personas?

Pregunta que surgió a partir de la experiencia de haber participado, durante casi 20 años, en experiencias educativas que están tratando de ayudar en el mejoramiento de la vida de las personas.,

Esta pregunta ha dado un giro y se ha logrado concretar al centrar la investigación en las escuelas interculturales que pretenden otras maneras de relacionarse, de ver la vida, de enfrentarla y de mejorarla, pero, ¿Realmente es así? ¿Logran este propósito?

Las preguntas que actualmente motivan esta investigación son:

¿Qué cambios significativos han experimentado en su vida los y las jóvenes que cursan un bachillerato intercultural?

¿Cuáles son los principales conflictos que han enfrentado al salir del bachillerato, y cómo los han enfrentado?

¿Qué es para ellos mejor-estar?

¿Qué visiones, prácticas y discursos del bachillerato son significativas en el mejoramiento de la vida?

Estas preguntas pretenden principalmente reconocer aquellas prácticas educativas que a pesar del tiempo son significativas porque ayudan a mejorar la vida de las personas.



La intención de este trabajo es poder confrontar, reflexionar, remirar el trabajo de las escuelas interculturales para poder mejorar su trabajo, así como ser referente para otras experiencias educativas que tratan de hacer de la educación un compromiso para disminuir la marginación, exclusión y pobreza.

Esta investigación toma como propuesta metodológica la narrativa, en concreto la recuperación de relatos de vida, ya que estos nos permiten:

- ❑ Simbolizar la realidad social que es compleja, múltiple, contradictoria (Morin, E., 1984) y producto de una construcción social en donde entra en juego el tiempo y las circunstancias que nos son significativas (Carr, W. ;Kemmis, S., 1988) y que se hacen presentes como anécdotas o relatos.
- ❑ Realizar un continuo ejercicio de introspección rememorativa de la realidad, en donde se tejen relaciones tridimensionales –entre lo particular y lo general, lo episódico con la totalidad -la parte con el todo- en un viaje al pasado que nos regresa al futuro, y en un viaje prospectivo en donde se mezclan el tiempo y el espacio, así como lo que no tenía relación e incluso existencia, pues estaba en el olvido. (Van Manen, M., 2003a); (Gadamer, H.-G., 2004)
- ❑ Unir la realidad y la ficción, que permite acercarnos a la verdad, porque siempre narramos el pasado, lo que ya es “historia” por lo tanto el relato y la anécdota son ficción y realidad que se unen para enunciar la verdad (Ricoeur, P., 1999); (Gadamer, H.-G., 2004) se hace presente cuando la significamos, cuando la narramos, (Von Wright, G. H., 1979)
- ❑ Ir haciendo la teoría desde la experiencia compartida, que es hacer teoría fundamentada desde la vida (Carr, W. ;Kemmis, S., 1988),

Esta propuesta metodológica permite tanto acercarnos a la realidad social, como ser coherentes con los planteamientos ontológicos en donde se reconoce que las personas, cualquiera que sea, tiene la capacidad de aprender y comprender la realidad.

Las principales técnicas para acceder a la información en esta investigación son la entrevista conversacional, el material artístico no discursivo y el diario de campo.

La recuperación y análisis de la información ha sido un trabajo constante desde el inicio de la investigación, sobre todo a través de conversaciones que han permitido recuperar ideas significativas que ayudan a avanzar².

Para concluir esta comunicación se presentan algunas de las ideas centrales que en estos momentos han comenzado a tener fuerza en esta investigación, así como algunos textos que les dan vida:

² Se han realizado conversaciones con 2 personas que han sido fundadores y trabajan en bachilleratos interculturales, 3 exalumnos(as) de estas escuelas, así como compañeros(as) y profesores(as) del doctorado Inclusión y Cambio en Educación, Políticas y Prácticas de la Universidad de Barcelona. También es importante reconocer que las propuesta teóricas de Amartya Sen, Paulo Freire y Fernando Reimers.

- **Una escuela que trabaja la multiculturalidad genera asimetría, y una escuela que trabaja la interculturalidad promueve relaciones de igualdad.**

“Las escuelas que asumen la multiculturalidad pueden aceptar que en un mismo territorio convivan grupos humanos que son diferentes, sin por ello mejorar las relaciones que tienen. Sin embargo las propuestas que parten desde la interculturalidad tendrán en el centro la generación de situaciones que permitan la convivencia entre personas diferentes en un marco de igualdad y respeto”

Doris

*Miembro fundadora del CESDER, educadora y asesora de proyectos de educativos
Enero, 2007*

- **La educación intercultural, no es un concepto, es una forma de ser**

“La educación, desde lo intercultural, no es un concepto, es una forma de ser, pasa por el corazón, te hace abrirte a los otros y parte desde donde ellos hablan. Rompe el pensamiento lineal y conceptual para aprender con la gente y que ellos aprendan con nosotros, nos lleva a ser cercanos, a conocerlos y que nos conozcan”

Doris

*Miembro fundadora del CESDER, educadora y asesora de proyectos de educativos
Enero, 2007*

- **Hay situaciones dentro de la pobreza que serán muy difíciles de frenar a pesar de que se lograran mejores oportunidades educativas o la mejora de las condiciones en las que viven las personas. Una de ellas es la migración.**

“Yo decidí salir porque tenía ganas de conocer, de estudiar de ver otros lugares y otras personas, yo sabía que si me quedaba iba tener trabajo en el campo y que fuera podía ser más complicado, aquí ni siquiera tengo a veces para comer, pero lo quería intentar”

Vulmaro

*Exalumno del Bachillerato Asunción
Ixtaltepec, Extensión Quiégolani; México
Diciembre 2005*

- **Las personas aprenden a ser sujetos de sus propios proyectos de felicidad**

“Desde que decidí ser profesora sabía que iba ser difícil, pero yo lo quería hacer, era lo que me hacía feliz. Aprendí de mi tía Kay, que era mi maestra en el bachillerato, pero lo que ella me enseñó, no era que yo tenía que ser maestra como ella, sino que yo tenía que ser lo que yo quisiera ser, ahora que doy clases me gusta enseñarle a mis alumnos que ellos tienen que hacer lo mismo”

Elizabeth



*Profesora del Bachillerato asunción Ixtaltepec,
Extensión Quiegolani, Oaxaca México
Junio 2006*

- **La generación de oportunidades, en un contexto educativo y su aprovechamiento no serán condiciones suficientes para que las personas generen situaciones colectivas más justas, ni para que su proyecto de felicidad esté relacionado con el bien común y la justicia social.**

“Rufino es uno de los alumnos que más se ayudó para que lograra estudiar, él salió de su pueblo y está terminado su carrera de leyes y quiere volver al pueblo para hacerse presidente municipal y así hacerse de su casa y de recursos para vivir, como ya ha estudiado es muy fácil que lo escojan de presidente y la gente haga lo que el diga”

Tello

*Ex profesor del Bachillerato Asunción Ixtaltepec,
Extensión Quiegolani, Oaxaca, México.
Mayo 2006*

La propuesta y los avances de la investigación permiten recuperar experiencias por medio de textos, ya sean narraciones o materiales simbólicos, que son y serán los pretextos para, cuestionar, resignificar y mejorar las experiencias educativas con la finalidad de que estas realmente puedan ayudar para que las escuelas que favorezcan la creación de oportunidades que despierten la esperanza y las acciones por hacer un mundo mejor.

Referencias.

- Berlanga, B. (2006). *Educación y trabajo: la experiencia del CESDER en la formación técnica y profesional de jóvenes campesinos e indígenas*. Retrieved Junio 16, 2006, from <http://www.cinterfor.org>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica* (Vol. 48). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona.: Martínez Roca.
- Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*. Santiago: Ministerio Secretaría General de la Presidencia -Chile- y PNUD.
- Castells, M (1997). *La era de la información Vol. 3 Fin del Milenio*. 2ª edición, Madrid, Alianza Editores



- CEAAL. (2002). *Interculturalidad, Sociedad Multicultural y Educación Intercultural*. México: CEAAL.
- CESDER. (2006). *Bachillerato comunitario para adultos jóvenes campesinos: semi escolarizado*. Puebla: Universidad campesina e indígena red.
- Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje* (Primera ed. Vol. 177). Barcelona: Grao.
- Flores Crespo, P. (2004). ¿Puede la educación generar desarrollo? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- FAO, América Latina y el Caribe sin hambre. <http://www.rlc.fao.org/alycsh/> Retrieved 30 de mayo 2007, from <http://portal.unesco.org/education/en/ev>.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y Método II* (Sexta ed. Vol. 34). Salamanca: Sígueme.
- Gadotti, M. (2002). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- García, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Heredia, M. (2004). La educación desde las culturas originarias, sus aportes a una educación para todos. In *Educación en la diversidad, experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Argentina: IIPE-UNESCO.
- Levy, S. (Ed.). (2004). *Ensayos sobre el desarrollo económico y social de México* (Primera ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Marquez, U. (2004). Red de comunidades de aprendizaje: Propuesta para el fortalecimiento de procesos locales de autonomía social en comunidades indígenas y campesinas de México. In *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural Bilingüe*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Núñez, C. (1998). *La revolución ética*. Guadalajara, Jalisco, Mexico: Imdec.
- Núñez, C. (2004, 23 abril 2005). Apuntes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la Educación Popular. *La Piragua. Debate*



latinoamericano sobre Educación Populara II. Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina., 13-20.

Nussbaum, M.; Sen, A. (1996). *La calidad de vida. Un estudio preparado por el World Institute for Development Economics Research (WIDER) de la United Nations University*. México: Fondo de Cultura Económica.

ONU, Onbetius Dumillènaire pour le dèveloppement. Retrieved 2 de mayo, from

http://www.un.org/french/millenniumgoals/docs/mdg_2007.pdf,

Reimers, F. (2000, 23 abril 2005). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 11-69.

Reimers, F. (2002A). *Tres Paradojas Educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas publicas para impulsar las oportunidades educativas*. Comunicación presentada en Documento preparado para el Dialogo Regional en Educación.

Reimers, F. (2002B, abril 2005). *En Búsqueda de Oportunidades de Aprendizaje para Todos los Mexicanos. El diálogo público y el papel de la evaluación*. Comunicación presentada en Segundo Seminario Internacional Sobre Tendencias Educativas para el Siglo XXI, México.

Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-48.

Reimers, F. C. (2002C). *Distintas escuela, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa* (Vol. 56). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Sachs, J. (2005). *El fin de la pobreza, cómo conseguirlo en nuestros tiempos*. Barcelona: Debate.

Sen, A. (1995). *Nueva economía del bienestar, escritos seleccionados*. Valencia: Universidad de Valencia.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona: Planeta.

UNESCO. (2005). *Education for Social Transformations*. Retrieved 30 de marzo, 2005, from <http://portal.unesco.org/education/en/ev>.

Van Manen, M. (2003a). *Investigación educativa y experiencia vivida*. España: Idea, book.



Van Manen, M. (2003b). *Investigación educativa y experiencia vivida* (Oh Mira, S. e., Trans.). Barcelona: Idea books.

