

## **EXPERIENCIAS EN DOCENCIA EN LA LICENCIATURA EN GESTIÓN Y AUTODESARROLLO INDÍGENA: UN PROYECTO EN CONSTRUCCIÓN**

Paola ORTELLI  
Elisa CRUZ RUEDA  
Laureano Eliseo RODRÍGUEZ ORTIZ\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *El contexto*. III. *El programa de Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas: la historia*. IV. *La propuesta: pertinencia y objetivos*. V. *¿Quiénes son los alumnos de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena?* VI. *Mecanismos y estrategias implementados y por aplicarse desde nuestras materias, y como cuerpo académico, para lograr los objetivos de la licenciatura, así como profesionistas críticos y comprometidos con el quehacer social*. VII. *Conclusiones*. VIII. *Bibliografía*.

### I. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia se basa en nuestra experiencia como docentes de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena (LGAI) de la Universidad Autónoma de Chiapas. En las páginas que siguen nos proponemos presentar el proyecto de la Licenciatura desde sus orígenes, analizando el contexto en el que surge así como las motivaciones políticas y sociales que impulsan su creación. También exploraremos la propuesta a partir de la pertinencia del proyecto y en función del perfil de egreso que la misma busca. Sucesivamente y como parte de un contexto más amplio, veremos el universo sociocultural de los estudiantes que se han incorporado a la Licenciatura. Finalmente, a partir de una evaluación de los contenidos de la licenciatura presentaremos algunas propuestas de trabajo a implementarse desde nuestro quehacer docente con el fin de fortalecer el proyecto.

### II. EL CONTEXTO

La LGAI se ubica en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, en el corazón de Los Altos de Chiapas. Como muchas ciudades latinoamericanas, a partir de 1970, San Cristóbal de Las Casas empieza un proceso de rápido crecimiento demográfico hacia una progresiva etnización de la ciudad. De una población de 32 838 habitantes concentrados en 1970, en el 13.21% del Valle de Jovel,<sup>1</sup> se alcanza en 2002 la cantidad de 112 442 habitantes concentrados en el 98.81% del Valle. El último censo de 2005 habla de una población de 166 460 habitantes en un espacio cada vez más reducido. Muchos son los factores que intervienen en el rápido desarrollo de la mancha urbana. De acuerdo a un estudio de Rus-Vigil (2007:152-183) el

\* Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad Autónoma de Chiapas, Campus III, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

<sup>1</sup> Así se denominaba antiguamente la comarca ubicada en el actual Valle de San Cristóbal.

proceso migratorio que determina la explosión de la ciudad se lleva a cabo en tres momentos: la ola migratoria de los años setenta, causada por la persecución religiosa en los municipios indígenas aledaños; una segunda ola migratoria que empieza en 1982 con la crisis económica y se complica por los desastres naturales, como la erupción del volcán Chichonal del 28 de marzo de 1982 y las catastrofes sociales y políticas, como la llegada en Chiapas entre 1982 y 1984 de más de 12 000 guatemaltecos exiliados por los horrores de la guerra (De Vos, 2002). Finalmente, la tercera ola empieza en 1989 con el colapso del precio internacional del café, y culmina con la insurrección zapatista de 1994.

Los primeros migrantes son jóvenes bilingües, dispuestos a cambiar de religión y vivir lejos de sus comunidades, los de la segunda son migrantes económicos, en búsqueda de nuevas posibilidades de trabajo y residencia, y finalmente los últimos son simplemente refugiados que huyen de la violencia y llegan a una ciudad repleta de gente indígena y con gente ladina, (coletos) que se siente usurpada e invadida.

Es así que la ciudad se extiende a la periferia, ocupando ya todo el Valle de Jovel. Con el crecimiento demográfico crecen también las exigencias de la población: casa, servicios urbanos, trabajo y educación. Es así que surgen muchas colonias en la periferia de la ciudad, colonias interétnicas habitadas por población tzeltal, tzotzil, ch'ol, tojolabal, mam, una variedad de organizaciones y grupos religiosos que convierten la ciudad en un mosaico de culturas, valores, religiones, afiliaciones políticas, exigencias y conflictos.

De una investigación realizada en 2003 en 10 planteles educativos de nivel medio-superior, ubicados en San Cristóbal de Las Casas y otros municipios de los Altos, la Región Norte y Selva (Sartorello-Ortelli, 2003), pudimos observar cómo la educación se vuelve un factor cada día más importante en la búsqueda de alternativas laborales y mejores niveles de vida en un contexto económico caracterizado por la progresiva pérdida de rentabilidad económica del trabajo agrícola, la creciente incapacidad del campo de absorber mano de obra local y la consecuente intensificación de los flujos migratorios (Sartorello-Ortelli, 2003). La mayoría de los alumnos de nivel medio-superior encuestados en ese momento (2003) espera poder seguir estudiando en el nivel superior.

Frente a este panorama, la oferta educativa pública a nivel superior en San Cristóbal de Las Casas es limitada: tres facultades (Lenguas, Derecho, Ciencias Sociales) de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), algunos posgrados de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Unicach), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), algunas universidades privadas (Universidad Maya, Universidad de los Altos de Chiapas, Universidad Mesoamericana) que garantizan un título a los que tienen los recursos económicos suficientes. Rápidamente, el proceso de etnización de la ciudad se refleja en las instituciones educativas que están imprevistas para enfrentar los retos de una educación intercultural,<sup>2</sup> la gran demanda educativa y la escasa preparación de los alumnos que ingresan a la educación superior (Sartorello-Ortelli, 2003). Es así que en 2005 la Unach decide abrir la LGAI, y el mismo año nace la Universidad Intercultural de Chiapas.

<sup>2</sup> En la investigación realizada en 10 planteles educativos del estado de Chiapas se llegó a la conclusión de que la relación desfásica entre referente lingüístico y sociocultural que caracteriza el entorno de vida propio de los bachilleres indígenas y las materias que estudian en la escuela preparatoria constituye el principal obstáculo para la generación de aprendizajes eficaces y de calidad, apoyando así las teorías del conflicto cultural como causa del fracaso escolar (Sartorello-Ortelli, 2003).

### III. EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN GESTIÓN Y AUTODESARROLLO INDÍGENA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS: LA HISTORIA

#### 1. *¿Cómo surge el proyecto?*

Después del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, las miradas nacionales e internacionales estuvieron puestas en Chiapas como el territorio donde se podrían implementar proyectos alternativos. Es así como a finales de 1996, una comisión de indígenas canadienses pertenecientes al Colegio Indio Federado de Saskatchewan (SIFC) planteó la idea de crear una licenciatura en “estudios indígenas” a la rectoría de la Unach y, a su vez, al director de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma universidad.

Una vez que la propuesta fue consultada y pactada entre las autoridades de ambas instituciones, el primer paso fue elaborar el proyecto “creación de la licenciatura en estudios indígenas” y presentarlo ante la Agencia de Cooperación Canadiense.<sup>3</sup> Mientras se aprobaba el proyecto, las delegaciones de ambas instituciones realizaron visitas recíprocas. Principalmente, el equipo de docentes de la Unach visitó en varias ocasiones Canadá para conocer la experiencia de sus universidades indígenas, con la finalidad de que se aprendiera del modelo canadiense y se aplicara en Chiapas.

De acuerdo a este modelo, la misión del Colegio Federado Indio de Saskatchewan —denominado, desde el 21 de junio de 2003, Universidad de las Primeras Naciones del Canadá— es mejorar la calidad de vida, preservar, proteger e interpretar la historia, la lengua, la cultura y el patrimonio artístico de las Primeras Naciones, para servir así a las necesidades académicas, culturales y espirituales de los estudiantes de dichas Primeras Naciones.<sup>4</sup>

La propuesta fue presentada en distintos foros académicos, culturales y políticos, con la finalidad de recoger comentarios y propuestas.

No fue hasta 1998, cuando la agencia de Cooperación Canadiense aprobó el proyecto y se firmó el convenio de colaboración, entre la SIFC, la Unach y la asociación de Colegios y universidades de Canadá. A la par de la firma del convenio, la Unach integró un equipo ampliado —profesores de la Facultad de Ciencias Sociales, el Instituto de Estudios Indígenas<sup>5</sup> y la Dirección de Desarrollo Curricular de la Unach— para comenzar a construir el programa de estudios de la Licenciatura en Estudios Indígena. El principal objetivo del proyecto fue integrar el conocimiento indígena no reconocido por las instituciones educativas occidentales; por ejemplo, la ejecución de justicia desde la cosmovisión indígena, la democracia participativa, la medicina herbolaria y espiritual, la relación hombre-naturaleza como una relación recíproca, los lugares sagrados.

Sin embargo, por alguna razón institucional, primeramente se comenzó a desarrollar e implementar una Maestría en Educación Indígena —se desconoce si esto fue parte del convenio con los canadienses, o a partir de ese momento se estaba desviando el rumbo del convenio firmado— en la Facultad de Humanidades de la Unach. Posteriormente, se comenzó a trabajar en el plan de estudios sobre lo que actualmente es la LGAI, olvidándose así del objetivo principal, es decir la incorporación del conocimiento ancestral y la visión de los pueblos originarios en la educación superior.

<sup>3</sup> Entrevista realizada al doctor Jorge López Arévalo. Director de la Facultad de Ciencias Sociales de la Unach. Periodo 1996-1999.

<sup>4</sup> <http://www.firstnationsuniversity.ca>.

<sup>5</sup> El equipo estaba compuesto por el maestro Octavio Ixtacuy López, de la Facultad de Ciencias Sociales, en calidad de coordinador; el maestro Jorge Ignacio Angulo Barredo, el doctor Laureano Reyes Gómez y la doctora Susana Villasana Benítez, todos del Instituto de Estudios Indígenas; y dos asesores externos, el doctor Salomón Nahmad Sitton, del CIESAS Occidente, y la maestra Gloria Guadalupe Andrade Reyes.

La elaboración del plan de estudios recorrió tres fases hasta la apertura del programa; la primera se puede decir que fue entre 1998 al 2002, la segunda entre el 2000 al 2002, y la tercera fue de 2004 al 2005. La última etapa consistió en actualizar los datos, en revisar la pertinencia y la reestructuración del currículo, para su presentación ante las autoridades del H. Consejo Universitario de la Unach y de la Comisión de Oferta y Demanda de la Comisión Estatal de Planeación de la Educación Superior en Chiapas (Coepes).

Finalmente, la LGAI se abre en agosto del 2005, sin instalaciones y con muy poco presupuesto. Comenzó con un grupo de 22 alumnos, de los cuales sólo quedan 13, quienes están cursando el último semestre.

## 2. *¿Por qué el proyecto?*

La insistencia y el financiamiento de los canadienses fueron muy importantes para que la Universidad Autónoma de Chiapas asumiera su responsabilidad académica y social en la entidad, al crear un espacio como la LGAI para la formación y la investigación de la problemática de los pueblos indígenas. Por otro lado, coincidió que en 2003 el secretario general de la Unach era el doctor Jorge López Arévalo, quien ya tenía conocimiento del proyecto y había formado el equipo de trabajo para integrar el primer borrador del plan de estudios de la LGAI. La voluntad política de un sector de las autoridades universitarias fue importante para que se pudiera crear la LGAI y para que la Unach absorbiera los gastos financieros que ello implicaba.

Como muestra del interés del SIFC —hoy Universidad de las Primeras Naciones— por mantener el vínculo con la Unach, ratificó en 2003 el convenio que las dos instituciones habían formado con anterioridad, y por lo tanto, fueron invitados el rector de la Unach en ese momento, maestro Jorge Ordóñez Ruiz, y el secretario general, maestro Jorge López Arévalo, a la inauguración de las nuevas instalaciones de la Universidad de las Primeras Naciones con sede en Canadá. El acto fue presidido por el príncipe Eduardo de Inglaterra y el rector anfitrión Wes Stevenson.<sup>6</sup>

## 3. *La pertinencia del proyecto*

La propuesta de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena se presentó para su análisis y discusión en varios ámbitos. En un primer momento se realizó una consulta a 36 líderes indígenas representantes de los distintos grupos étnicos de Chiapas (tzotziles, tzeltales, tojolabales, choles, etcétera). Se trabajó con grupos focales, y los resultados dejaron ver cuáles eran las principales necesidades económicas y sociales de las comunidades representadas, así como la opinión de los líderes respecto a la importancia de la educación superior para los jóvenes y los pueblos indígenas. Posteriormente, se realizaron entrevistas a profundidad con líderes de edad avanzada en los municipios de Santa Marta y Chenalhó. Una tercera consulta fue realizada a autoridades de la zona norte del estado. Aquí se consideró la opinión de las autoridades municipales y agentes ejidales respecto a la importancia de la educación universitaria para los jóvenes indígenas. En una fase final, el proyecto del plan de estudios de la LGAI se sometió a un proceso de asesorías y dictámenes por parte de un grupo de expertos académicos y grupos focales de población indígena. En todos los casos se trabajó en forma de talleres donde se analizaba, evaluaba y corregía el plan de estudios. Para el documento final y los contenidos curriculares fue importante la asesoría de la dirección de desarrollo curricular de la misma universidad.

Precisamente en torno a la pertinencia del proyecto hay posturas encontradas, ya que por un lado hay quien discute la pertinencia de una licenciatura de este tipo en un contexto

<sup>6</sup> La Unach ratifica su vínculo con la universidad indígena canadiense (2003). [www.cri.chiapas.gob.mx/documento.php](http://www.cri.chiapas.gob.mx/documento.php).

en el que se piensa que las instituciones de educación superior deben cumplir fundamentalmente con la tarea de formar a los jóvenes de acuerdo a ciertos tipos de competencias que les permitan insertarse en el mundo económico contemporáneo. Por otro lado, hay quienes pensamos que la revaloración de la identidad étnica, así como el rescate de los valores y visiones indígenas son igualmente importantes en un contexto en el que las relaciones interétnicas siguen siendo dominadas por la discriminación. En este sentido, pensamos que una de las tareas fundamentales de la licenciatura debe ser la de generar un espacio en el que podamos construir la interculturalidad no sólo a partir del reconocimiento del "otro" sino generando las condiciones para un diálogo real entre las culturas. Este diálogo sólo puede darse si logramos liberarnos de nuestras actitudes etnosuficientes<sup>7</sup> hacia las "otras" culturas y estamos dispuestos a aprender de ellas.

Sin embargo, es importante tomar en cuenta que la preocupación fundamental de nuestros alumnos es saber ¿cuáles perspectivas a futuro les puede abrir esta carrera? El hecho de ser una carrera "nueva" y poco conocida parece ser generalmente lo que más les inquieta. La LGAI, como muchas otras carreras (nos atreveríamos a decir que la mayoría), corre la misma suerte de no poder garantizar el acceso al mercado laboral en el sistema económico tan complejo en el que vivimos. Sin embargo, cabe mencionar que la mayoría de nuestros alumnos eligen esta carrera como segunda o tercera opción, movidos más que nada por la idea de "tener un título". A propósito, una estudiante comenta que su ingreso a esta licenciatura "no fue por elección... 'yo quería estudiar derecho desde la *prepa* pero desgraciadamente no se pudo'... Fue el padre, un maestro bilingüe, quién más la motivó a inscribirse a la carrera, ya que, como relata la estudiante... 'la idea es que seamos más que ellos, si él es maestro, que sus hijos tengan más conocimientos... que sean licenciados'".<sup>8</sup>

#### IV. LA PROPUESTA: PERTINENCIA Y OBJETIVOS

Si bien el proyecto de la LGAI surge de la vinculación con SIFC, hoy Universidad de las Primeras Naciones de Canadá, su plan de estudios refleja el abandono de uno de los objetivos primordiales que justificaron el apoyo que los canadienses brindaron para su creación. La idea del SIFC consistía en "brindar a los jóvenes indígenas un espacio de aprendizaje de los valores colectivos de la sabiduría, el respeto y la humildad; compartir la armonía, belleza, fuerza y espiritualidad, lenguas y valores, como la integración del papel de los ancianos, quienes son los que enseñan a respetar las creencias y los valores de todas las naciones".<sup>9</sup>

Por su lado, la LGAI:

se genera y se constituye como un espacio donde los estudiantes obtienen una formación intercultural e interdisciplinaria que les permite desempeñarse como actores de sus propias comunidades, estudiar, interpretar, definir y participar en los procesos de desarrollo, aprovechando los recursos propios de su cultura e identidad, los recursos físicos y humanos, la estructura de las instituciones, las actividades económicas y los conocimientos técnicos existentes entre los grupos étnicos.<sup>10</sup>

<sup>7</sup> Se refiere al etnocentrismo de los proyectos de desarrollo, pues quienes los conciben se limitan a contemplar el universo sociocultural urbano como único referente para definir lo que es genéricamente humano, sin cuestionar la compatibilidad de la misma con las motivaciones, finalidades y prioridades de los promovidos (Gasché, 2008).

<sup>8</sup> Véase entrevista con Fidelina Gómez Pérez realizada por Paola Ortelli el 24-09-09.

<sup>9</sup> Véase <http://www.firstnationsuniversity.ca>.

<sup>10</sup> Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena aprobado por el H. Consejo Universitario en la primera sesión ordinaria, celebrada el 20 de junio de 2005, colección Planes de Estudio núm. 5, 2006.

El plan de estudios está estructurado en siete áreas de formación disciplinaria,<sup>11</sup> con un total de 409 créditos distribuidos en 55 unidades académicas obligatorias, 10 de las cuales, correspondientes al área básica y al área de desarrollo personal, son comunes a todos los estudiantes de la universidad. La duración de la carrera es de nueve semestres.

Con base en las nuevas exigencias de la educación superior, el plan de estudios de la LGAI se ve presionado para centrar su programa en el desarrollo de competencias, por lo que se privilegia el planteamiento y solución de problemas. El maestro tiene la responsabilidad y el reto de propiciar espacios altamente estimulantes para la construcción y reconstrucción del conocimiento (*ibidem*, p. 14).

Desde 2008, esta Licenciatura ha sido incorporada al Instituto de Estudios Indígenas, por lo cual se ha insertado el programa en una Dependencia de Educación Superior (DES), con todo lo que esto conlleva. A partir del próximo semestre egresará la primera generación, y el programa entrará en una dinámica de revisión curricular para obtener la acreditación. En realidad, desde hace un año los docentes de dicha Licenciatura hemos empezado a revisar el plan de estudios con el fin de cumplir con los requisitos de la acreditación, y al mismo tiempo aprovechar la coyuntura para impulsar algunos cambios necesarios en el mapa curricular. En el semestre agosto-diciembre de 2008 los docentes de tiempo completo de la LGAI participamos en un Seminario de Actualización y Fortalecimiento del Programa Educativo y del Plan de Estudios de la LGAI. El objetivo del seminario fue, con la ayuda de especialistas, crear un espacio de reflexión y discusión de los ejes formativos centrales de la Licenciatura. A partir de una evaluación del plan de estudios se discutió la necesidad y la pertinencia de proponer modificaciones. Si bien el plan de estudios tiene un enfoque multidisciplinario, no hay un real trabajo de interdiscipliniedad, lo cual hace urgente que desde las materias los docentes establezcamos un diálogo que permita a los alumnos aprovechar de una formación en este sentido. Se considera insuficiente fomentar la interdiscipliniedad únicamente a partir de la existencia de diversas asignaturas. Esto implica que como docentes tenemos que sentarnos a dialogar a partir de las materias que impartimos, para que los contenidos tengan coherencia y todos ayuden a la elaboración del producto final que puede ser una tesis o un proyecto comunitario.

Otra reflexión que surgió tiene que ver con los mecanismos de generación del conocimiento. En este sentido, de acuerdo con Ronald Nigh,<sup>12</sup> debemos considerar la universidad como “un lugar de creación y conciencia dirigido a la transformación de la sociedad, y que se construye a partir de la realidad, los acontecimientos, la reflexión, la práctica, la experiencia propia de enfrentarse a la realidad”. Es así que el conocimiento, lejos de ser un asunto de y para especialistas, debe ser creado junto a nuestros estudiantes y a partir del entorno del que provienen. A éste propósito se hace necesario que los docentes nos formemos en este sentido, y como eje fundamental en el currículo o plan de estudios se debe incluir una parte práctica que permita facilitar el análisis teórico, para vincularlo con la experiencia práctica. Asimismo, se observó, es mediante la ausencia de una parte metodológica a través de la cual los alumnos pueden aprender las herramientas fundamentales para la observación y sistematización de la realidad.

Se habló de la necesidad de reestructurar el plan de estudios de acuerdo a unos ejes transversales, con el fin de fortalecer el enfoque transdisciplinario de la Licenciatura. En este sentido, los doctores Morales y Valdiviezo<sup>13</sup> propusieron abordar el tema del desarrollo a partir del eje territorial, aunque se considera que habría que pensar en otros ejes más.

<sup>11</sup> Básica, disciplinaria, desarrollo personal, integradora, complementaria, elección libre y formación ambiental. También está el área de servicio social que no se incluyó en la lista por su carácter no disciplinario. *Idem*.

<sup>12</sup> Véase intervención en el seminario del doctor Ronald Nigh del CIESAS Sureste.

<sup>13</sup> Véase intervención del doctor Federico Morales Barragán del PROIMMSE (UNAM) y del doctor Guillermo Valdiviezo Ocampo de la Facultad de Ciencias Sociales.

Finalmente, de acuerdo a la sugerencia de Pollak,<sup>14</sup> se discutió la necesidad de que en el plan de estudios se aborde el tema de la ética profesional y personal.

La carrera de Gestión y Autodesarrollo Indígena tiene como objetivo formar profesionales capaces de interpretar los fenómenos sociales y económicos de las culturas indígenas. El egresado se caracterizará por tener una formación teórico-instrumental y la capacidad de resolver problemas propios de las culturas y el desarrollo indígena. Asimismo, se espera que el egresado tenga una visión intercultural de respeto y tolerancia en su práctica profesional, ya que se parte de la idea de que la práctica profesional se desempeñará en comunidades indígenas y principalmente en los municipios con menor índice de desarrollo humano. Por esta razón, uno de los requisitos de ingreso en y egreso de la licenciatura es precisamente el manejo de una lengua indígena o la disposición a aprenderla.<sup>15</sup>

## V. ¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN GESTIÓN Y AUTODESARROLLO INDÍGENA?

La LGAI cuenta actualmente con un universo de 85 alumnos (48 mujeres y 37 hombres) de los cuales el 56% (48 alumnos) se declaran hablantes de una lengua indígena. Sin embargo, consideramos que el criterio lingüístico para definir las identidades étnicas no es suficiente en un contexto de migración, donde se registra una pérdida de la lengua originaria debida a la misma situación de la integración a la ciudad. Más allá de la lengua, aquí es interesante observar cómo, a lo largo de la permanencia en el programa, los alumnos asumen una actitud positiva hacia su origen étnico y muchos de los no hablantes descendientes de familias que migraron a la ciudad en una de las olas migratorias señaladas en el segundo párrafo de este trabajo, terminan asumiéndose como indígenas y a través de la licenciatura buscan reencontrar las raíces étnicas perdidas a causa de procesos migratorios. La mayoría de estos alumnos se proponen hacer su tesis en el municipio de origen, en parte por la facilidad de los contactos, ya que tienen familiares más o menos cercanos que aún viven allá, y también en parte para conocer una historia, muchas veces dolorosa, que en su familia no ha sido transmitida con la idea de que esto favorecería la integración de los jóvenes a la ciudad. Es así que encontramos a una joven tzotzil que estudia el *abtél patán*<sup>16</sup> de su comunidad con la nostalgia de quien sabe que ha perdido algo. Como relata en su entrevista, es a partir de las lecturas en la materia Formas de Gobierno Indígena como se le ocurrió que aquello que había visto de niña en su comunidad era lo mismo analizado por los autores que leyó en esa asignatura, entonces decidió elegir tal tema de tesis para entender ¿por qué sigue existiendo tal costumbre? y ¿qué tanto ha cambiado a lo largo del tiempo? En otro caso, un joven, también tzotzil, se preocupa por explicar el conflicto político que vive su comunidad, atrapado de pronto en las posiciones y actitudes de las partes. Muy pocos son los alumnos que eligen la carrera como primera opción, como es el caso de un joven kuna de Panamá. De acuerdo a las pláticas sostenidas con el estudiante, en Panamá no cuentan con licenciaturas enfocadas a la población indígena, razón por la cual el estudiante está consciente de regresar a su país al término de su preparación profesional y aplicar los conocimientos adquiridos en México en pro de la población indígena de Panamá.

<sup>14</sup> Véase intervención en el seminario del doctor Aaron Pollak del Instituto Mora.

<sup>15</sup> En el punto 4 de los requisitos de ingreso se señala: "El aspirante, además del dominio del español, deberá preferentemente hablar un idioma indígena. De no cumplir este requisito al ingreso, aceptará la obligación de llevar cursos de algún idioma indígena en la Escuela de Lenguas de la Unach o en alguna institución acreditada y reconocida por la Unach, de tal modo que cuando egrese pueda acreditar este requisito". Plan de Estudios de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena aprobado por el H. Consejo Universitario en la primera sesión ordinaria, celebrada el 20 de junio de 2005, colección Planes de Estudio núm. 5, 2006, p. 19.

<sup>16</sup> Literalmente trabajo contribución. La alumna trabaja el sistema de cargos, a partir de este concepto propio.

---

## VI. MECANISMOS Y ESTRATEGIAS IMPLEMENTADOS Y POR APLICARSE DESDE NUESTRAS MATERIAS, Y COMO CUERPO ACADÉMICO, PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS DE LA LICENCIATURA, ASÍ COMO PROFESIONISTAS CRÍTICOS Y COMPROMETIDOS CON EL QUEHACER SOCIAL

Como docentes de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena nos encontramos frente a una realidad pluricultural, en tanto nuestros alumnos provienen de lugares distintos, con historias y referentes culturales diversos. Al vivir cotidianamente el cruce de fronteras culturales, los estudiantes nos enseñan que la línea entre lo propio y lo ajeno es relativa, y tiende a ser reformulada por los propios sujetos individuales y colectivos. Esto nos pone, como docentes, un reto importante, al formarlos como gestores del autodesarrollo indígena.

Si bien estamos conscientes de que el prefijo ‘auto’ a la palabra ‘desarrollo’ no le quita la carga histórica y el carácter evolucionista de lo simple a lo complejo y de lo inferior a lo superior que señala Esteva (Sachs, 2001), nos lleva a reflexionar sobre el carácter autonómico, es decir, recuperar el poder de decir yo (*autos*: sí mismo en griego) en el proceso mismo del desarrollo. En este sentido, autodesarrollo implica entonces, desde nuestra perspectiva, un empoderamiento en términos de autoría, responsabilidad y control en el manejo del desarrollo propio, por parte de la persona, como ciudadano; de la comunidad local, entendida como conjunto de ciudadanos que deciden en común el futuro de una comunidad; del Estado y de la comunidad mundial.

Si partimos de la idea de Rockwell (2005:28-38), según la cual las instituciones educativas son espacios de intersección de redes y procesos, y por lo tanto, son lugares permeables a los procesos culturales y sociales de su entorno, las escuelas dejan de ser la institución autónoma que se caracterizan por reproducirse a sí mismas (Durkheim, 1976) y pasan a ser un ámbito en el que pueden y suelen ocurrir procesos culturales y sociales diversos como de reproducción, diferenciación, resistencia, negación, exclusión, inclusión, apropiación, en los que ocurre la producción y la formación cultural.

Desde la mirada de las instituciones educativas como procesos de construcción social, nos interesan en particular los procesos de apropiación de saberes, recursos y prácticas culturales que ocurren en ellas.

En este sentido, y siguiendo a Rockwell (2005:28-38), el concepto de apropiación de saberes, más allá de las diversas interpretaciones del mismo, es de gran utilidad para abordar la relación entre prácticas culturales y procesos sociales. La autora analiza el término desde diferentes ópticas, y nos indica que desde el paradigma de la reproducción, *la apropiación refiere a la concentración del capital simbólico por parte de los grupos sociales dominantes*. Pero destaca a la vez, que “la apropiación puede partir de otros sectores sociales”.

Desde esta perspectiva, el concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir de manera simultánea un sentido activo y transformador del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo e instrumental de la herencia cultural. Tomado el término desde esa posición, es la “acción por la cual las personas toman posesión de los recursos culturales disponibles en la sociedad y los utilizan”.

A partir de estas reflexiones, consideramos nuestra labor de docencia en tal Licenciatura como un reto para que en el futuro nuestros estudiantes desempeñen su papel de gestores sociales y promotores del autodesarrollo. En este sentido, es menester que les ayudemos a pensar críticamente en su posición, y el lugar que toman como tales en su relación con lo “otro” y el “Otro” —si lo hacen desde el asimilacionismo, el segregacionismo, el paternalismo o la interculturalidad—. De igual forma, debemos proporcionar herramientas de análisis para que piensen en nuevas categorías de análisis de los procesos de desarrollo, así como buscar la manera de generar soluciones y estrategias para que los actores del desarrollo se muevan alimentados por los principios de equidad, solidaridad, integridad y participación social.

Desde su vivencia en constante transición entre fronteras culturales e identitarias, nuestros estudiantes pueden explorar los caminos del “interaprendizaje”<sup>17</sup> sugeridos por Gashé (2004), y lograr un acercamiento a la realidad del otro que les permita salir de las posturas etnosuficientes<sup>18</sup> (Gasché, 2008), y promover proyectos compatibles con los fundamentos de bienestar de los grupos culturales a quienes están dirigidos.

Retomando la idea del antropólogo guatemalteco Ricardo Falla (2008), según la cual las identidades, además de construirse social e históricamente, se construyen a partir de lo que Castells (1999) llama las “relaciones de experiencia”, consideramos que la Licenciatura se puede convertir en un rico espacio de reflexión sobre esta misma identidad en sus diferentes dimensiones, generando así un proceso de toma de conciencia que lleve a nuestros estudiantes a posicionarse frente al otro sin prejuicios y con la apertura suficiente para generar procesos de interaprendizaje.

Sin duda, esto implica, como profesoras de la LGAI de la Unach, pensar críticamente nuestras propias posiciones y lugares respecto a nuestros alumnos, a las comunidades y pueblos indígenas, y en general a los sujetos del desarrollo, incluyendo a la misma Universidad y al Estado. Asimismo, conscientes de la importancia de una formación crítica que fomente la autonomía de estos sujetos (nuestros alumnos) que se apropian activamente de su realidad (Rockwell, 2005:28-38), coincidimos en tratar de limitar, en nuestra práctica docente, los efectos de una excesiva tecnificación del conocimiento fomentada por el modelo por competencias. En este sentido, una estrategia que estamos explorando, consiste en proponer abordar los temas desde múltiples miradas a través de la construcción de programas compartidos y realmente interdisciplinarios.

Un experimento se llevó a cabo durante el semestre lectivo agosto-diciembre de 2008 con las materias Etnodesarrollo y Desarrollo Comunitario, y Derecho Positivo en las que establecimos un diálogo entre los textos tratados, lo cual facilitó y favoreció fomentar la reflexión de los alumnos sobre el tema “Desarrollo propio y autodesarrollo”. El resultado de este diálogo fue la producción de un cuadernillo electrónico titulado *Experiencias de desarrollo comunitario* en el que los alumnos, a partir del análisis y observación de diversos proyectos dirigidos a la población indígena, reflexionan sobre el dinamismo de la cultura, la definición de los ámbitos de lo propio<sup>19</sup> y la factibilidad o viabilidad de hablar o no de autodesarrollo o etnodesarrollo.

Un primer aprendizaje que nos ha brindado este ejercicio es que lo propio como categoría pura no existe en la realidad, ya que se define de acuerdo a criterios subjetivos y específicos del grupo. La construcción de lo propio es así un proceso dialógico basado en la interacción cultural, y que en muchos casos es el resultado de un sincretismo operado por los mismos actores en pro de reforzar su identidad cultural.

El segundo aprendizaje, aun más relevante para nosotros, es que nuestros alumnos —quienes experimentan en carne propia el tránsito entre fronteras culturales, ya que en la mayoría de los casos proceden de un entorno comunitario tradicional, pero han vivido las situaciones de cambio sociocultural del mismo, así como la experiencia de la migración a la ciudad— ven en la apropiación de los elementos un proceso autonómico en donde el proyecto, a pesar de ser impuesto, es asimilado y resignificado por los actores, y les sirve para experimentar ciertos márgenes de autonomía, lo que tal vez podría entenderse como la generación de una autosuficiencia productiva incipiente, considerando que el apoyo gubernamental no es permanente.

<sup>17</sup> De acuerdo a Gasché, este se refiere a un proceso mutuo de reflexión y comprensión. Véase Gasché (2004 y 2008).

<sup>18</sup> Véase *supra* nota 5.

<sup>19</sup> El ejercicio se realizó a partir de la teoría del control cultural propuesta por Bonfil Batalla (1991), en la que los elementos propios serían formados por elementos autónomos y apropiados, los primeros caracterizados por la capacidad decisional del grupo social de referencia para producir, usar y reproducir dichos elementos. En esto radicaría su carácter autónomo.

En este sentido, al hablar de un desarrollo propio o autodesarrollo debemos tomar en cuenta las especificidades de cada caso, y la inutilidad, por lo tanto, de impulsar modelos generales que parten de una concepción esencialista de la realidad indígena de hoy. Por lo mismo, consideramos que la identidad étnica debe analizarse a partir de un enfoque constructivista (Clifford, 1995; Hernández, 2001) de acuerdo al cual se trata de un proceso de construcción histórica en el que los sujetos étnicos se definen y redefinen los ámbitos de la cultura “propia”, negociando a varios niveles: el individual, el colectivo y el global.

## VII. CONCLUSIONES

Actualmente, como sociedad vivimos una época con muchos cambios políticos, económicos, sociales y culturales. La evolución de los conocimientos, al parecer, se enfoca principalmente en cómo producir más con el menor esfuerzo, sin importar los costos ambientales o sociales. La educación también se ha vuelto un asunto de productividad y producción. En este ámbito, consideramos importante impulsar proyectos que partan de una visión alternativa de la educación, que lejos de estar enfocadas a formar técnicos especializados y amorales, forme personas sensibles, críticas y reflexivas, que sean capaces de encontrar alternativas viables a los problemas sociales que enfrenta el país. Como integrantes del cuerpo académico “Etnia, Estado y Desarrollo” consideramos la LGAI como un espacio de discusión importante para analizar diversas posturas y conocimientos en relación a los temas de gestión, desarrollo, interculturalidad, conflicto y territorio, a partir de los cuales generar alternativas para una real mejora de la calidad de vida.

Conscientes del gran potencial transformador de nuestros alumnos, asumimos su formación como un reto importante para que sean portadores de nuevos valores sobre los cuales se puedan establecer relaciones interétnicas más horizontales y equilibradas.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Bonfil Batalla, Guillermo (1991), “Lo propio y lo ajeno. Una teoría del control cultural”, en varios autores, *Pensar nuestra cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
- , (1982), “El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”, en *id. et al., América Latina, etnodesarrollo y etnocidio*, San José, Costa Rica, Flacso.
- Burguete Cal y Mayor, Araceli (2010), “Autonomía: la emergencia de un nuevo paradigma en las luchas por la descolonización en América Latina”, en Miguel González *et al.* (coords.), *La autonomía a debate: autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*, San José, Costa Rica, Flacso-GTZ-IWGIA-CIESAS-Unich.
- Castells, Manuel (1999), *La era de la información*, t. II: *El poder de la identidad*, México, Siglo XXI Editores.
- Clifford, James (1995), “La identidad en Mashpee”, en varios autores, *Dilemas de la cultura*, Barcelona, Gedisa.
- Cruz Rueda, Elisa (2000), “El sistema de seguridad pública indígena comunitaria”, en José Emilio Rolando Ordóñez Cifuentes (coord.), *Análisis interdisciplinario del Convenio 169 de la OIT. IX Jornadas Lascasianas*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- , (2007), *Dinámicas jurídicas, construcción del derecho y procesos de disputa en una comunidad indígena de Oaxaca*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Departamento de Antropología, tesis de doctorado.
- De Vos, Jan (2002), *Una tierra para sembrar sueños*, México, CIESAS-FCE.
- Durkheim, Émile (1976), *Educación como socialización*, Salamanca, Sígueme.

- 
- Falla, Ricardo (2008), *Migración transnacional retornada. Juventud indígena de Zacualpa*, Ciudad de Guatemala, Avancso.
- Gasché Jorge (ed.) (2004), *Crítica de proyectos y proyectos críticos de desarrollo*, Loreto, Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana.
- , (2008), “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares, y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, en Bertely *et al.* (coords.), *Educando en la diversidad*, Quito, Abya Yala.
- Hernández, Aída (2001), *La otra frontera. Identidades múltiples en el Chiapas poscolonial*, México, CIESAS-Porrúa.
- Rockwell, Elsie (2005), “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares”, *Memoria, Conocimiento, Utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, Barcelona, Ediciones Pomares, núm. 1, enero de 2004-mayo de 2005.
- Rus, Jan y Diego Vigil (2007), “Rapid Urbanization and Migrant Indigenous Youth in San Cristóbal, Chiapas, México”, en Hagedorn, John (coord.), *Gangs in the Global City Urbana*, Illinois, University of Illinois Press.
- Sachs, Wolfgang (coord.) (2001), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, México, Galileo.
- Sartorello, Stefano y Paola Ortelli (2003), *Diagnóstico de Efectividad y Calidad Educativa en el Nivel Medio Superior en Regiones Indígenas de México: Chiapas y Veracruz*, México, SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.