



PROYECTOS DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA PROMOVIDOS POR REPRESENTANTES DE GRUPOS CATÓLICOS EN MÉXICO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN CONTEXTOS RURALES E INDÍGENAS

CRISTIAN SOLÓRZANO GÓMEZ
EL COLEGIO DE MÉXICO, A.C.

TEMÁTICA GENERAL: MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo analizar el trabajo educativo que representantes y ex representantes de grupos católicos han desarrollado en México desde los años de 1960, para responder al reto de ofrecer servicios educativos -desde distintas perspectivas- a partir de una formación académica ética vinculada a la satisfacción de necesidades de los jóvenes indígenas y rurales que viven en contextos de pobreza y exclusión social. Esta investigación se nutrió de entrevistas a los directores de los proyectos alternativos, así como del análisis de textos en donde se discuten sus aportes. El objetivo consiste en dar a conocer la historia dispersa y poco sistematizada de diferentes proyectos de educación alternativa promovidos por representantes o ex representantes de ordenes o congregaciones católicas progresistas -ligadas en la mayoría de los casos al movimiento del Concilio Vaticano II y los resultados de la II y III Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano-, quienes con sus planteamientos y propuestas han logrado producir acciones colectivas culturales y educativas de resistencia y en algunos casos han formado líderes comunitarios quienes promueven el rescate y revaloración de la lengua indígena y la interculturalidad.

Palabras clave: Educación rural, educación indígena, educación y sociedad, educación popular.

INTRODUCCIÓN

La educación alternativa en el medio rural e indígena en México constituye el campo de esta ponencia, que comparto con ustedes, ante la evidencia histórica de que el servicio educativo para estos grupos de la población mexicana representa un fracaso más de las políticas públicas del gobierno mexicano para responder al derecho constitucional de esos jóvenes para recibir una educación pertinente, relevante, contextualizada y de buena calidad.

Como se argumenta enseguida, el Estado mexicano contemporáneo históricamente ha puesto en marcha políticas públicas de expansión de los servicios de educación básica en comunidades rurales e indígenas, mediante proyectos costo-eficientes (como el de escuelas multigrado, el Conafe, las telesecundarias o, recientemente, los telebachilleratos), los cuales han respondido a prioridades político-económicas y/o laborales, pero no a prioridades educativas que promuevan la inclusión y la equidad.

Estas políticas públicas no solamente han dado lugar a un aumento insuficiente en el número de estudiantes beneficiados de la educación secundaria y terciaria de zonas rurales y en particular indígenas; sino que no han atacado otros problemas educativos fundamentales, como lo demuestran los datos recogidos por Köster (2016), en donde se muestra, por ejemplo, que la población indígena que estudia secundaria, preparatoria o carreras universitarias es muy baja en comparación con la demanda potencial, o que los indicadores básicos de acceso, rendimiento académico, permanencia, y egreso muestran de manera consistente una enorme desventaja para estos estudiantes.

Si tomamos el argumento de Ball (2000) acerca de que las restricciones sociales sobre el aprendizaje están vinculadas con una relación multifacética entre las familias, las instituciones públicas y las desigualdades educativas, se evidencia que en México los servicios escolares destinados a la población rural e indígena se han caracterizado porque continúan reforzando las desigualdades sociales preexistentes.

Así, explorar y conocer proyectos de educación rural alternativa en México constituye la motivación principal de esta presentación, la cual se enfoca en aquellos proyectos dirigidos por integrantes y ex-integrantes de órdenes y congregaciones religiosas cuyo trabajo llamó mi atención en función de tres hipótesis a saber:

Primero. Las aspiraciones éticas ligadas con la solidaridad y el humanismo que caracterizan a estos proyectos han inspirado movimientos muy interesantes como es el caso de los proyectos

influenciados por la educación popular de los años 1970 vinculados a comunidades eclesiales de base de varios estados del país, donde desde entonces se han promovido acciones reivindicativas y de resistencia comunitario-populares en el campo mexicano, opuestas a megaproyectos extractivistas y a las infamias que el Gobierno ha encubierto .

Segundo. Constituyen ejemplos interesantes en favor de la educación indígena cuya clasificación clasifico siguiendo a McLaren (1998) se discute en el texto.

Tercero, son las experiencias de educación alternativa más añejas y en algunos casos vigentes –no solo en México sino en Latinoamérica-, y son paradigmáticas en tanto han tenido un impacto social en la formación de líderes comunitarios e incluso han generado *acciones colectivas* tanto en el terreno educativo como fuera de él.

DESARROLLO

Esta investigación se nutrió de conceptos y categorías ligados al paradigma de los movimientos sociales y la acción colectiva, que cuenta ya con una larga historia dentro de la teoría social, asociada con el giro reflexivo de la modernidad -con particular atención en los aportes de Touraine (1987); y Melucci (1991)-. Este paradigma es relevante en virtud de que sostengo la conjetura de que en mayor o menor medida, los proyectos alternativos liderados por representantes o ex representantes de grupos católicos en los medios rural e indígena han promovido acciones colectivas de resistencia cultural y educativa.

En el caso de esta investigación se tomaron en cuenta las dimensiones que Melucci (1991) menciona en su definición operativa de movimiento social, a saber:

1. solidaridad 2. presencia de conflicto 3. ruptura de los límites de compatibilidad del sistema. Siguiendo esa lógica, si bien los proyectos de educación alternativa estudiados generan procesos de solidaridad -manifestados incluso como parte de los objetivos de las obras educativo–misionales no califican como movimientos sociales, en tanto no se observa la presencia de un conflicto explícito e inmediato, ni rompen con los límites del sistema al que pretenden transformar.

Con base en lo anterior, se plantea que representantes o ex representantes de órdenes y congregaciones católicas -influidos en muchos de los casos por los preceptos derivados del Concilio Vaticano II y la educación popular-, han visto la necesidad de salir aunque sea de manera marginal de

su zona de confort para ofrecer una educación alternativa a la población rural e indígena, lo que implica ya una crítica *en acto*.

Con lo anterior, han generado *acciones colectivas* tanto en el terreno educativo como -y sobre todo- fuera de él, toda vez que, si bien estas actividades mantienen sus propuestas en los límites del modo de producción, el sistema político y la organización social, han desarrollado acciones reivindicativas y de resistencia de carácter cultural y ético que se han ido transformado en el tiempo como lo analizaré más adelante.

Estas experiencias poseen una naturaleza no solamente diversa sino también compleja, en donde confluyen: “el resultado de intenciones, recursos y límites con una orientación constituida por medio de relaciones sociales dentro de un sistema de oportunidades y restricciones.” (Melucci, 1991, p. 358).

En el caso concreto de las órdenes y congregaciones católicas que se estudiaron, las tensiones entre las intenciones, los recursos y los límites de sus proyectos –vistos como acción colectiva– se pueden ubicar a partir de su origen, pues la evidencia refuerza la tesis de que dentro de la Iglesia católica han coexistido históricamente desde la Colonia hasta nuestros días y de manera fundamental dos visiones enfrentadas en las que, por un lado y de manera preponderante, la corriente mayoritaria ha apoyado a las élites fieles a los imperios metropolitanos de turno, que se distancian de su propio “pueblo” y que lo utilizan como rehén de una política dependiente y, por el otro, una corriente minoritaria que se ha identificado con la opción preferencial por los pobres y con sus luchas. (Dussel, 2005).

CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Empiezo por reconocer que en esta investigación constituye un estudio exploratorio de carácter cualitativo el cual se utiliza para examinar un tema o problema de investigación poco estudiado. En esta exploración si bien no se incluyeron a todas las experiencias de educación alternativa promovidas por grupos católicos, se eligió por lo menos una de las principales ordenes o congregaciones que trabajan con comunidades rurales y/o indígenas considerando lo siguiente: a) que fuesen proyectos considerados como paradigmáticos, en relación con su impacto e influencia en el campo de la educación alternativa en México; b) que fueran vigentes y tuvieran por lo menos cinco

años de trabajo ininterrumpido; y c) que se incluyeran a diferentes niveles educativos desde preescolar a superior incluyendo la capacitación para el trabajo .

Para abordar el estudio se elaboró la tipología de los proyectos arriba mencionada (que se reconoce como incipiente), cuyos ejes de análisis se nutrieron a partir de entrevistas semiestructuradas (Denzin y Lincon, 2005) llevadas a cabo con los creadores y/o directores de proyectos de educación alternativa liderados por representantes de grupos católicos. Estos informantes se localizaron a través de una revisión de documentos institucionales y páginas web, así como a través de la consulta con investigadores como Sylvia Schmelkes, Rafael Reygadas, Sonia Comboni, José Antonio Paoli Bolio, y Marisol Silva, quienes apoyaron para lograr el contacto con los actores clave visitados y entrevistados. Además de consultarse documentos institucionales publicados en internet, y la utilización de la información proporcionada por fuentes colectadas a lo largo de años de trabajo en el campo de la educación rural.

Como resultado de lo anterior, se incluyeron las experiencias siguientes:

Los liderados por **jesuitas** en la misión de Bachajón, Chiapas, que inicia en 1958 y en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en la zona Mixe de Oaxaca -creado en 2009.

Los desarrollados por los **maristas** con sus primarias en la zona Pinada, que coordinan desde la misión de Guadalupe, en Comitán, Chiapas, desde 1964, así como los bachilleratos internados–escuelas maristas en la zona mixe, fundados en 1992, y la misión de Sisoguichi, en la Tarahumara y que empezó a funcionar a partir de 1961.

Las primarias y secundarias que promueven los **salesianos**, vinculados con las **Hijas de María Auxiliadora** en la misión salesiana en Matagallinas desde 1962, así como en la Casa de Totontepec, fundada en 1966, ambos ubicados en la zona de Tehuantepec del estado de Oaxaca.

Los promovidos por **lasallistas**, quienes se han hecho presentes en la Sierra Norte de Puebla en los años de 1970 a través de un ex hermano de esa orden, quien también fundó la Red de Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad TVC, además de apoyar la Telesecundaria Tetsijsilin y en sus orígenes, al Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).

El de las religiosas del **Sagrado Corazón de Jesús** con su misión de Ayutla, Guerrero, donde desarrollan su trabajo en primarias de la Costa Chica desde 2004.

Los de las hermanas **Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres** y sus numerosas escuelas en la Tarahumara, que constituyen otro referente desde los años de 1960.

Los de los **Misioneros Redentoristas** con sus escuelas primarias de Los Pastorcitos en Carichi, Chihuahua donde, con el apoyo de los maristas y las hermanas Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres, trabajan desde 1991.

El que promueven las Misioneras del **Sagrado Corazón y de Santa María de Guadalupe** con su escuela primaria en Bochil, en Chiapas, misma que opera desde 1960.

Los que han promovido **sacerdotes diocesanos** que ha trabajado en la Sierra Norte del estado de Puebla, donde ha tenido una influencia relevante en dos proyectos de educación alternativa, primero, en 1994 cuando crearon el bachillerato indígena en Huehuetla, Puebla, y luego, en 2004, cuando ayudaron a la creación de otro bachillerato indígena en San Miguel Tziquilan, Puebla.

TIPOS DE SERVICIO. TRES APUESTAS: LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL, LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA EDUCACIÓN RURAL POPULAR

A riesgo de sobre-simplificar un proceso complejo como el derivado de la pluralidad de identidades, lenguajes y contextos que se entreveran en los proyectos de educación alternativos estudiados en esta investigación, destacan dos conceptualizaciones de educación dominantes para “acomodar” la pluralidad de identidades, lenguas, y saberes fundamentales entre culturas, así como a las identidades plurales que se van constituyendo progresivamente en la actual etapa de desarrollo de los pueblos indígenas. Estas son, por un lado la *educación multicultural* y, por el otro, la *educación intercultural bilingüe*.

Cabe recordar que la educación indígena ha transitado por diferentes modelos que han evolucionado desde el propósito castellanizador y civilizatorio, pasando por el de la implantación de la modernización gradual, a las propuestas de una educación bilingüe y bicultural, hasta la aspiración de ofrecer una educación intercultural bilingüe (De la Peña, 2002) .

Esta reflexión resulta fundamental, porque en las propuestas de educación alternativa indagadas se encontró que mientras en algunos proyectos se aspira a aplicar un enfoque de educación intercultural, en otros se sigue un modelo de educación multicultural. En este espectro, se detectan variaciones ideológicas–teóricas que van desde una perspectiva conservadora (tolerancia, coexistencia, o reconocimiento simple a la diversidad), hasta una perspectiva crítica de izquierda,

donde se plantea la necesidad de cuestionar el contexto que genera y reproduce la desigualdad y discriminación a partir de la diferencia. (McLaren, 1998).

El análisis de la evidencia recogida tanto en las entrevistas como en la información recabada mediante la red, apunta a que 20 de 31 de los proyectos siguen un modelo de educación multicultural en donde el español es la lengua de instrucción y el tema de la diversidad cultural lingüística y étnica es tratado, siguiendo la clasificación de McLaren (1998), en un espectro que va del multiculturalismo conservador hasta el multiculturalismo liberal de izquierda.

Siguiendo las pautas del **modelo del multiculturalismo conservador** (McLaren 1998), destaca la primaria de Sisoguchi, Chihuahua, y con ella todas las escuelas en la Sierra Tarahumara dirigidas por las hermanas Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y de los Pobres, en las cuales se establece que para lograr un ambiente de respeto y convivencia entre las culturas indígena y mestiza se desarrolla una semana intercultural al final de cada ciclo escolar.

Algo muy similar se detectó en la escuela primaria de Bochil en Chiapas, promovida por los Hermanos del Sagrado Corazón de Jesús y de Santa María de Guadalupe, y en las escuelas que dirigen los salesianos y las hermanas Hijas de María en la zona mixe de Oaxaca, pues también en estas experiencias se denota una educación multicultural que promueve la convivencia de culturas, desde la dominancia de la cultura occidental. Esta situación se puede apreciar en sus programas educativos, los cuales siguen el programa oficial y solamente lo adicionan con actividades culturales y deportivas, así como con una importante actividad de adoctrinamiento en los valores y prácticas católicas tradicionales.

Siguiendo con las premisas de un **modelo de multiculturalismo liberal de izquierda**, (McLaren 1998), se encontró que en el proyecto del Bachillerato Comunitario Ixtaltepec en Oaxaca y sus seis extensiones, que apoyan los Hermanos Maristas, no solamente se aboga por una reivindicación política, social y cultural de los derechos indígenas, sino que se incluyen materias como: lengua materna, desarrollo comunitario y proyectos comunitarios alternativos, entre otras. Ello nos habla de un multiculturalismo que si bien no se plantea la transformación de los contextos, sí promueve la reflexión y la crítica en el alumnado.

En el otro lado del espectro y buscando seguir un modelo intercultural bilingüe, en donde explícitamente se practica la promoción de la lengua y la cultura indígena, así como una vinculación comunitaria que busca rescatar y revalorizar saberes y prácticas indígenas asociadas, destacan:

- la Telesecundaria Tetsijsilin, en San Miguel Tzinacapan Puebla;
- el Bachillerato Indígena Cenesco de San Miguel Tziquilan, Puebla;
- el Bachillerato Indígena Cesik, en Huehuetla, Puebla;
- el Cesder, en Zautla, Puebla;
- el Instituto Cultural Ayuuk, en Jaltepec, Oaxaca;
- la Escuelita de Café de Chión en Chiapas;
- las primarias comunitarias Kwéchi, Pahuichike, Rejogochi, y Bawinocachi en la Sierra Tarahumara en Chihuahua;
- la primaria Neapi y la Escuela Rural para la Buena Vida, en Las Margaritas Chiapas. (aunque en estos dos últimos casos la lengua se perdió tiempo atrás de que iniciaran).

Vale decir que en todos estos proyectos la participación de laicos resulta crucial, ya que con la excepción de la experiencia de Ayuuk y la Escuelita de Café (ambas jesuitas), en todos los demás proyectos clasificados en este grupo se encontró que los directores son laicos. En Cesik, Cenesco y Cesder, Kwéchi, Pahuichike, Rejogochi, Escuela Rural para la Buena Vida y Bawinocachi, incluso los directores son indígenas y buena parte de la planta docente también.

Es decir, en los casos revisados en esta investigación –con la excepción de los proyectos jesuitas–, coincide la intención del rescate y revaloración de la lengua indígena y la interculturalidad con la disminución de presencia religiosa en la dirección del proyecto –como en los casos del Cesder y de la telesecundaria Tetsijsilin– o se ubica solamente como apoyo simbólico, moral y/o económico, como es el caso de los bachilleratos indígenas Cesik y Cenesco, la primaria Neapi en Chiapas, las primarias comunitarias Kwéchi, Pahuichike, Rejogochi, y Bawinocachi en la Tarahumara y la Escuela Rural para la Buena Vida en Las Margaritas Chiapas.

La pregunta obligada sobre este hallazgo sería por qué se produce dicho fenómeno, y al respecto la evidencia recogida sugiere que más allá del convencimiento intelectual sobre la necesidad de lograr un diálogo intercultural, para enfrentar mejor este reto resulta crucial partir de las propias experiencias culturales, lo que les brinda a los directores indígenas el potencial de responder con soluciones no fácilmente visibles o incluso deseables desde la mirada eurocéntrica que nos caracteriza a la enorme mayoría de los mestizos urbanos, más allá de las buenas intenciones que se profesen .

El caso de los jesuitas en la misión de Bachajón en Chiapas y el Instituto Cultural Ayuuk en Oaxaca constituyen excepciones porque en ambos proyectos, el rescate y revaloración de la lengua

indígena y la búsqueda de la interculturalidad aparecen como objetivos explícitos aunque sus directores sean clérigos mestizos. Sin embargo, en ambos casos, se detectó una participación comunitaria estratégica y activa que ha hecho sentir su peso en las decisiones institucionales.

Algo similar pero todavía más innovador ocurre en la Escuelita de Café en Chilón, Chiapas, porque este es un proyecto no exclusivamente educativo, sino productivo y de capacitación para el trabajo –si se definiera desde una perspectiva tradicional– en donde se vincula la formación de cuadros técnicos de los hijos de los productores indígenas, con las carreras que se imparten en el Instituto Cultural Ayuuk.

Una posible explicación es que ambas experiencias arrancan después de 1994 y del levantamiento zapatista que, como sostiene Harvey (2013), marcó un hito como movimiento social, tanto para avanzar en la construcción de una ciudadanía pluriétnica, como en las formas de entender cómo se ejerce una ciudadanía participativa, mediante la creación de nuevos espacios de participación, como las juntas del buen gobierno que operan bajo la consigna de “*mandar obedeciendo*”.

Finalmente, en otro bloque se podría colocar a los proyectos que no atienden de manera expresa a población indígena pero sí a población rural y que son los siguientes: el de la Red de Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC) (promovido en su origen por un ex hermano lasallista) y el de la Palabra Generadora, (a cargo de maestras laicas asesoradas por las religiosas del Sagrado Corazón de Jesús).

En estos proyectos, el tipo de población atendida son jóvenes rurales en cuyas comunidades se perdió la lengua indígena tiempo atrás, además de que están cerca o ya forman parte de centros urbanos periféricos. Ahí, el modelo educativo alternativo plantea lograr una vinculación comunitaria donde se parte de una crítica a la educación memorística, individualista y descontextualizada; a la que oponen aproximaciones socio-constructivistas y de la educación popular inspiradas sobre todo en Bruner para el caso del proyecto TVC, y en Freire para el proyecto de Palabra Generadora en Ayutla, Guerrero .

En el caso del proyecto Palabra Generadora, se trata de un proyecto de acompañamiento para docentes de primero y segundo grado de primaria orientado a aumentar la preparación en las y los maestros de ese nivel educativo para desarrollar habilidades críticas, reflexivas y creativas para el

mejoramiento de sus prácticas educativas, tanto en la comprensión lectora como en el desarrollo de actividades lúdicas.

Aquí conviene señalar que en este bloque de proyectos, a diferencia de lo que ocurre con los destinados a la población indígena, se detecta una profunda crisis y un abandono histórico de la educación rural gubernamental como proyecto cultural, lo que también se refleja en una severa escasez de proyectos alternativos, pues solamente dos de 31 de los proyectos aquí analizados se ocupan de manera específica de atender a la población rural en educación básica.

CONCLUSIÓN

Cronológicamente, se encontró una periodización de tres bloques. Los proyectos de los años 1960 que todavía en la actualidad mantienen una visión asistencialista y de adoctrinamiento católico, y que en el ámbito de la educación indígena se han caracterizado por sostener una postura multicultural conservadora. Los proyectos de los años 1970 y 1980 que se caracterizan por una fuerte vinculación con el postulado central del Concilio Vaticano II de renovar el compromiso con los pobres, además de una participación más activa de intelectuales y profesionales procedentes de la clase media urbana ilustrada, interesados en crear propuestas educativas que, con interesantes variaciones, evolucionaron de una noción multiculturalista liberal de izquierda hasta propuestas que buscan la interculturalidad, y con ello la revaloración de la lengua indígena, la pluralidad cognitiva y la vinculación comunitaria. Finalmente, los que se generaron con posterioridad al movimiento Zapatista de 1994, que en el ámbito de la educación indígena se engarzan con la divulgación de la teología india, (López, 2008) y en las que los propios indígenas empiezan a asumir papeles de liderazgo, modificando las estrategias para constituir espacios de diálogo entre seres, saberes y prácticas que promuevan conocimientos integrados y vinculados con el entorno sociocultural y lingüístico de los educandos, mucho más en coincidencia con una propuesta intercultural y socio-constructivista.

REFERENCIAS

Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society?. *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23.

McLAREN, P. (1998). Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Siglo XXI.

De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. Sinéctica, (20).

Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln. "2005." Handbook of qualitative research 3 (2005).

Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). Ciudad de México UAM.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1996). Metodología de la investigación Mc Graw Hill.

Harvey, N. (2013). La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: el zapatismo en el contexto latinoamericano. *LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 5(1), 9-23.

López, E. (2008). La Teología India en la Iglesia. Un balance después de Aparecida. *Revista Iberoamericana de Teología*, (6), 87-117.

Melucci, A., & Massolo, A. (1991). La acción colectiva como construcción social. *Estudios sociológicos*, 357-364.

Köster, A. J. (2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *Alteridad: Revista de Educación*, 11(1).

Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.