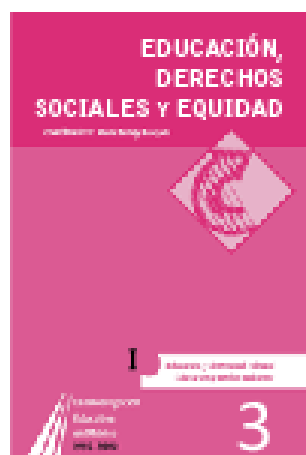


Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo I)

Coordinadora: María Berteley Busquets

463 páginas. ISBN: 968-7542-22-5.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

EDUCACIÓN, DERECHOS SOCIALES
Y EQUIDAD

TOMO I:
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

coordinadora: María Bertely Busquets

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Mtra. Margarita Zorrilla
Presidenta

Dr. Armando Alcántara
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Dirección General de Investigación
Educativa, de la Subsecretaría
de Educación Básica y Normal-SEP

Centro de Estudios
sobre la Universidad-UNAM

M. en C. Lorenzo Gómez-Morfin
Fuentes
Subsecretario en Educación Básica y Normal

Dr. Axel Didriksson
Takayanagui
Director

Prof. Rodolfo Ramírez Raymundo
Director General de Investigación Educativa

Mtra Ma. de Lourdes Velázquez Albo
Secretaria Académica

PROGRAMA DE FOMENTO
A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
CONVOCATORIA 2002

Primera edición, 2003

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
San Lorenzo de Almagro núm. 116
Colonia Arboledas del Sur, CP 14376, México, DF

ISBN: 968-7542-22-5

Impreso en México





PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (1992-2002)

La colección de libros **La investigación educativa en México (1992-2002)** es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.¹ En el mes de mayo del año 2000 se dieron los pasos iniciales para conformar un equipo de trabajo que coordinara el proceso de elaboración de los estados de conocimiento correspondientes a la década de los noventa.

Como antecedente a esta actividad, en 1996, se editó una colección de nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país; destacan entre otras muchas

¹ Un agradecimiento especial para la doctora Guillermina Waldegg, presidenta del COMIE durante los primeros dos años de la realización de este proyecto, por su participación en la conformación de las comisiones que iniciaron los trabajos, en su apoyo para la selección de coordinadores de área y la obtención de condiciones económicas para hacer posible esta tarea. A la maestra Margarita Zorrilla presidenta actual que hizo posible la continuidad y término de las actividades previstas.



actividades la organización del Congreso Nacional de Investigación Educativa cada dos años y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, iniciada en 1996 y que a la fecha sigue publicándose puntualmente.

El COMIE retomó la idea de continuar constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país, por lo que se dio a la tarea de revisar la producción en la década pasada. La actividad se formalizó al conformar un equipo de investigadores dispuesto a invitar a otros colegas y constituir equipos de trabajo voluntario para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. La combinación de iniciativas personales y una discusión amplia colegiada delimitó la configuración de once áreas con sus respectivos temas al interior. Durante distintas etapas del proceso se contabilizó la participación de 433 académicos, 146 miembros del COMIE y 287 de otras instituciones.

Para la elaboración de los estados de conocimiento del periodo que abarca esta colección, se reconoció como finalidad de la actividad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.

El conjunto de trabajos estuvo dirigido a través de un comité académico, compuesto por un coordinador general, los responsables de las once áreas de conocimiento y un representante del comité directivo y del consejo consultivo del COMIE. Los coordinadores de las áreas se designaron a partir de autopropuestas y de invitaciones formuladas a miembros del COMIE desde la coordinación general y el comité directivo, en todos los casos los nombramientos fueron avalados por el comité académico.

La actividad del comité académico se inició formalmente con el diseño de algunos criterios de orientación general:

a) Organización

- El trabajo estará organizado a partir de un grupo de investigadores cuya producción se inscribe dentro de un campo temático específico.
- El grupo de trabajo estará coordinado por un miembro del COMIE y debe incluir investigadores de, por lo menos, dos instituciones educativas del país.
- Para colaborar en un campo temático, el investigador debe tener producción en ese campo.
- Cada campo temático formará parte de un área temática coordinada por un miembro del COMIE.
- Los grupos de trabajo deben convocar ampliamente y dar cabida a investigadores de distintas instituciones (idealmente con cobertura nacional), independientemente de su tendencia teórica o metodológica.

b) Contenido

- La actividad está dirigida principalmente a investigadores, aunque el proceso debe incluir a estudiantes y auxiliares de investigación.
- No se trata solamente de una recopilación; sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, requiere de un aparato conceptual y emplea la crítica.
- Enfatiza líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los conocimientos sobre los procesos educativos que aporta la investigación.
- Incluye problemas y perspectivas abiertas, así como agendas en marcha.
- Cada grupo deberá discutir y explicitar los criterios sobre los tipos de investigación y conocimientos que se incluirán en la revisión.

VI | MARIO RUEDA

- Se deberá cubrir el panorama de la producción nacional y según lo acuerden en cada equipo de trabajo se ubicará en el contexto regional e internacional.
- En cada equipo se deberá definir la pertinencia de desarrollar las condiciones de producción del conocimiento en cada tema, sin excluir la posibilidad de hacerlo en un estudio que considere al conjunto.
- Se procurará la promoción de trabajos que den cuenta del conjunto de la investigación educativa y ensayos sobre cruces entre campos.

El comité académico funcionó como cuerpo colegiado para tomar las decisiones y establecer las directrices generales en la coordinación del proceso de elaboración de los estados de conocimiento; así mismo procuró la coordinación entre las áreas y buscó el equilibrio entre las instituciones y las personas que participaron en ellas. Se empleó una página electrónica del COMIE como eje de la coordinación, la comunicación y el seguimiento del proceso. Se extendió una invitación amplia a todos los miembros del COMIE para participar en la elaboración de los estados de conocimiento y para el envío de las referencias bibliográficas de su propia producción.

Se diseñó un formato de registro para todos los trabajos con la finalidad de contar con una base de datos común, la especificidad de cada una de las áreas mostró, desde los primeros intentos, la dificultad de emplear un solo formato. Al mismo tiempo la idea de contar al final con una base de datos que incluyera toda la información analizada no fue posible de concluir debido a problemas técnicos y de comunicación con los encargados de diseñar la base electrónica.

Los lineamientos generales se difundieron a través de la página electrónica y se fueron completando durante el proceso con los lineamientos específicos de cada área, con la finalidad de que las demás pudieran beneficiarse de las experiencias particulares. En cuanto al funcionamiento de los grupos, cada uno definió su forma de trabajo y lo plasmó en planes de acción y reportes parciales que se dieron a conocer en la página electrónica, con la intención de enriquecer el trabajo colectivo a través del intercambio.

El comité directivo del COMIE dio a conocer públicamente, a través de carteles y publicidad en medios impresos, el proyecto de elaboración de estados de conocimiento, para facilitar a los investigadores el acceso a la información por parte de los cuerpos directivos de las instituciones y, a su vez, extender la invitación para que el público en general enviara materiales para cada uno de los temas a desarrollar.

Durante la realización del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (en el año 2001) se presentaron los avances de los trabajos

correspondientes a las áreas, a cargo de cada uno de los responsables; con las presentaciones se confirmó la diversidad de estilos de organización, formas de trabajo y variedad de productos esperados como resultantes del complejo proceso seguido a lo largo del primer año de colaboración.

El comité académico acordó como procedimiento que cada una de las áreas y sus respectivos temas propusieran los nombres de dos o tres lectores externos (personas especialistas en el tema que no hubieran participado en la elaboración de los documentos), para que de manera conjunta con los responsables de cada tema pudieran intercambiar puntos de vista para lograr la versión final de los libros. Las propuestas de dictaminadores fueron analizadas y aprobadas por el comité académico. Asimismo se aceptó la posibilidad de que los lectores, si así lo consideraran en cada área, pudieran participar como comentaristas, elaborando un documento breve que se incluiría en la versión final de los estados de conocimiento.²

BALANCE PRELIMINAR

Una apreciación inicial sobre el proceso de elaboración de los estados de conocimiento se trató de captar con las respuestas de los coordinadores de las áreas a un cuestionario³ que solicitaba su opinión sobre el cumplimiento de los propósitos con los que se inició la actividad. Las respuestas se agruparon según los propósitos previstos:

1) Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la investigación educativa

En relación con la producción de la investigación educativa, siete de los once coordinadores afirmaron que el área de conocimiento y sus campos temáticos sí cumplieron con el objetivo de producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo; mientras que tres coordinadores expresaron que dicho objetivo se alcanzó parcialmente debido a que no se ha efectuado un análisis profundo del desarrollo de cada campo temático, así

² La culminación de la actividad colectiva recibió un fuerte impulso con la firma del convenio suscrito entre la SEP y la UNAM, con la participación decidida del doctor Ángel Díaz-Barriga director en su momento del CESU.

³ Un agradecimiento especial a las maestras Leticia Elizalde Lora y Alma Delia Torquemada González por su participación en el diseño del cuestionario y en el análisis de la información obtenida.

como a la complejidad que representó la producción de escritos sistemáticos, críticos y, sobre todo, propositivos. Únicamente una persona no respondió a esta pregunta.

2) Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones

Respecto de la conformación de grupos de trabajo, 7 coordinadores comentaron sobre la existencia de un equipo de investigadores reducido que inicialmente trabajó de manera constante. Estos grupos de trabajo se habían consolidado debido al desarrollo previo de investigaciones conjuntas. El tiempo que reportan haber trabajado juntos oscila entre los 3 y los 15 años.

Así, los académicos participantes provienen de diversas instituciones de nivel superior: facultades y centros de la UNAM, DIE-CINVESTAV, ICAI, CIESAS, COLMEX, UPN; universidades de los estados de Aguascalientes, Sinaloa, Morelos, Puebla, Guadalajara, Baja California, Estado de México, Veracruz; Archivo Histórico de Colima; ISCEEM; Escuela Normal para Maestros de Toluca núm. 2; SEP, SEIT y SEJ.

En estas siete áreas temáticas, las redes académicas existentes desarrollaron diversas actividades, tales como:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.
- *Reuniones de discusión*: Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material*: Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de todo el país.
- *Proyectos colectivos*: Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Foros académicos*: Organización de encuentros de interés común a escala nacional o internacional.
- *Seguimiento de actividades*: Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo*: Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Otras actividades realizadas en menor medida fueron:

- *Publicaciones*: producción para revistas de obras colectivas.
- *Productos*: entrega de informes sobre la integración de los estados de conocimiento, resúmenes analíticos y elaboración de diccionarios.
- *Directorio*: un conjunto de directorios en constante actualización.
- *Formación académica*: redes informales de formación académica especializada y programas de posgrado.
- *Definición de líneas de investigación*: identificación y construcción de líneas de investigación constitutivas de cada campo.

Dada la existencia reducida de estos grupos de trabajo, nueve coordinadores comentaron que se “impulsó el crecimiento de esta red académica” a través del involucramiento de nuevos participantes. Esto se desarrolló principalmente a través de dos medios. Primero, mediante una convocatoria abierta propuesta por el COMIE que brindó la oportunidad de establecer contacto con investigadores de todo el país. El segundo medio fue la decisión de cada área y/o campo temático, conformando proyectos temáticos de los participantes. Otras maneras que permitieron la integración de equipos de trabajo fueron los congresos y seminarios colectivos.

Cabe señalar que de 5 a 90 académicos colaboraron en los distintos grupos para elaborar los estados de conocimiento, procedentes de diferentes instancias de la UNAM, así como de otras universidades de la república, como: ICEEM, Escuela Nacional de Maestros, CENEVAL, SEP, CIIDET, DIE-CINVESTAV, ISCEEM, CIESAS, COLMEX, Colegio Mexiquense, Toluca, Cuernavaca, Universidad de las Américas, de Puebla, Morelos, Yucatán, Hidalgo, Guadalajara, Querétaro, Veracruz, Sonora, Aguascalientes, Guerrero, Chapingo, Zacatecas, Nuevo León y Michoacán, entre otras. Participaron además becarios, ayudantes de investigación y prestadores de servicio social.

En lo que se refiere a las “funciones desempeñadas por los equipos de trabajo”, se reportaron:

- *Productos*: Redacción, análisis, interpretación, integración y presentación de los documentos de cada campo temático.
- *Discusión*: Reuniones periódicas para trabajar y analizar los ejes temáticos de los estados de conocimiento.
- *Recopilación del material*: Búsqueda y clasificación de información sobre las temáticas de interés.

- *Bases de datos*: Sistematización de bases bibliográficas y documentales, con el apoyo de asistentes y ayudantes de investigación.

3) Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones

Por otra parte, en todas las áreas temáticas se señaló como principales “mecanismos de comunicación” el correo electrónico y las reuniones periódicas, algunas de ellas seminarios de trabajo, lo que en su conjunto permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos al interior de los campos. En menor medida se señalaron el uso de bases de datos y eventos académicos como medios de comunicación. Cabe destacar que tres de las once áreas temáticas utilizaron una página electrónica para facilitar la comunicación entre los participantes.

En cuanto a las acciones de colaboración entre los miembros del grupo, en seis áreas temáticas los coordinadores manifestaron que se dio a través de la organización y desarrollo del trabajo; así se delimitaron tareas, criterios de revisión e integración de los materiales. De igual forma, se tomaron acuerdos sobre la presentación formal de los documentos. Otra acción de colaboración consistió en el intercambio de material bibliográfico entre los campos. Es importante señalar que tres coordinadores reconocieron la importancia de la comunicación electrónica como medio de colaboración.

Asimismo, cinco coordinadores comentaron que “las relaciones de colaboración se han mantenido” gracias al trabajo conjunto, permanente y al apoyo mutuo de los equipos, así como al ambiente de armonía y cordialidad entre sus integrantes. Algunas áreas expresaron que la comunicación electrónica y el intercambio de material bibliográfico también permitieron mantener las relaciones de colaboración entre los campos.

Por otra parte, en nueve áreas temáticas se reconocieron diversas “dificultades”:

- *Diferencias personales*: Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos*: Se detectaron dificultades en la redacción de escritos, en la definición de núcleos temáticos, así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos*: En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia, algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.
- *Financiamiento:* Apoyo económico insuficiente por parte de las instituciones para que los participantes de diversas partes de la república se trasladaran a la ciudad de México.
- *Manejo de bases de datos:* Carencia de una formación conceptual para el análisis y capacitación en cómputo de bases de datos.

Ante las dificultades encontradas, los coordinadores manifestaron el empleo de algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los campos, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los campos que configuran cada área temática. Se apoyó en la coordinación de otros campos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos ejes temáticos para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo de expertos:* Se invitó a especialistas con el propósito de orientar el trabajo en algunos campos temáticos.
- *Apoyo financiero:* Únicamente un coordinador expresó la obtención de ayuda económica para desarrollar reuniones de trabajo.

Cabe destacar que solamente en dos áreas temáticas no se reportaron dificultades durante la elaboración de los estados de conocimiento.

Además nueve coordinadores afirmaron que continuarán trabajando en equipo una vez que concluyan los estados de conocimiento desarrollando diversas actividades como:

- *Proyectos:* Investigaciones colectivas sobre temáticas derivadas de los estados de conocimiento y de interés para el grupo de trabajo.

- *Eventos académicos*: La organización conjunta de diversos eventos, tales como foros y congresos.
- *Redes académicas*: Conformar vínculos de comunicación para identificar académicos que realicen investigación en las temáticas del grupo de trabajo y generar el intercambio de información.

En menor medida se señalaron además la integración de nuevos estados de conocimiento, publicaciones de los productos efectuados, elaboración y entrega de bases de datos a instituciones académicas, así como la operación de programas de posgrado.

Es importante señalar que mientras cuatro coordinadores no especifican el tiempo en el que desarrollarán el trabajo posterior a la culminación de los estados de conocimiento; cuatro de ellos señalaron que la duración del trabajo colectivo estará en función del desarrollo de las temáticas de interés, o bien, de la realización de eventos académicos previamente organizados. Solamente en un área temática se especificó una fecha concreta.

Únicamente dos coordinadores puntualizaron que no continuarán trabajando colectivamente después de haber concluido los estados de conocimiento, debido a que no existen intereses comunes sobre temáticas de investigación y dada la incompatibilidad de los integrantes para desarrollar actividades en equipo.

4) Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación

Respecto a la incorporación de nuevos académicos al campo de la investigación, la mayoría de los coordinadores comentan que sí se realizó dicha incorporación y sólo uno enfatiza que no, debido a que es muy reciente el trabajo de investigación en el área y el tipo de trabajos como ensayos suelen escribirse por personas con fuerte presencia en el sector educativo.

Por lo que se refiere a si el estado de conocimiento facilitará la incorporación de nuevos académicos para la investigación sobre el tema, siete coordinadores expresan que sí, ya que tenían como propósito hacer crecer la comunidad. Entre las estrategias para realizar la incorporación se consideraron:

- Integrar a jóvenes investigadores como coordinadores de subcampo, coautores o asistentes.
- Otorgar tareas diferenciales.
- Difundir los productos realizados.
- Formación de equipos de trabajo base y regionales.

Asimismo, se plantea que las temáticas en sí generan la incorporación, ya que están relacionadas con la vida laboral y personal de los participantes interesados en la investigación.

En este aspecto dos coordinadores señalan que no se realizará la incorporación, ya que los estados de conocimiento no son espacios para la formación propiamente dicha de investigadores y, por lo tanto, es la existencia de grupos o líneas de investigación en las instituciones la que propicia esta incorporación. Un coordinador plantea la posibilidad de incorporación, pero no amplió sus comentarios al respecto.

5) Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa

En cuanto a la participación de estudiantes, ésta se presentó en nueve áreas. De esta manera colaboraron en tres de ellas estudiantes de licenciatura; en dos de maestría y doctorado y en cuatro de ambos niveles. Las funciones desempeñadas consistieron, entre otras, en recopilar y analizar el material bibliográfico; elaborar bases de datos; elaborar ensayos; realizar síntesis; elaborar categorías analíticas y coordinar subcampos.

Las habilidades que desde la perspectiva de los coordinadores se promovieron en los estudiantes fueron el análisis, la expresión escrita, la lectura crítica, la localización de material especializado, el trabajo en equipo y la investigación. Sobre las actitudes promovidas, se plantearon el respeto y la comunicación.

Para cuatro áreas se determina que no se considera la permanencia de los estudiantes después de la elaboración de los estados de conocimiento, ya que las instituciones no tienen lugar y presupuesto destinado para nuevos investigadores. Por el contrario, los que sí consideran su permanencia especifican que ésta se destinará a la culminación de trabajos de tesis.

En dos áreas no se propició la participación de estudiantes por considerar que la elaboración del estado de conocimiento exige competencias académicas y un nivel de análisis que rebasa, en mucho, la recopilación de material y llenado de fichas bibliográficas y documentales.

6) Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos

La difusión de los productos no fue realizada por siete áreas, bajo el argumento de que sería conveniente hacerlo hasta tener los productos terminados y dictaminados por los lectores correspondientes. Las 4 áreas que sí difundieron sus trabajos siguieron como estrategias la presentación en con-

gresos y conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.

7) Contribuir a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa

Para diez de los coordinadores, las actividades realizadas sí contribuyeron a la consolidación del COMIE como organización, especificando que el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización, por lo que si se fortalece la comunidad de investigadores, se fortalece el COMIE, que desempeña un papel fundamental en la investigación a nivel nacional. Al respecto en un área de conocimiento se percibe que se trabaja para realizar investigaciones específicas, pero no necesariamente para consolidar a la organización que promueve la actividad.

En siete áreas sí se incorporaron participantes no agremiados al COMIE, oscilando los números entre 4 y 18 personas. En dos áreas los participantes están en el proceso de ingreso, en otra se desconoce si se realizará dicha incorporación y, en una más, no se considera debido a que los criterios de selección son muy cerrados. En este sentido, se propone solicitar una relación de los participantes en la elaboración de los estados de conocimiento, para que sea considerada como un antecedente importante para ingresar al COMIE.

La función del comité académico en la organización y orientación en la toma de decisiones, es percibida por ocho áreas como favorable, enfatizando:

- El funcionamiento colegiado y conciliador, realizándose los trabajos en un ambiente de armonía, diversidad y tolerancia.
- Buena organización.
- Elaboración de orientaciones centrales para la integración de los documentos.

Para dos áreas la función del comité académico fue innecesaria, siendo más conveniente tener un procedimiento escrito con los controles necesarios para la actividad (lectores, revisores, mecanismos de consolidación, etcétera). Asimismo, se considera que el papel del comité académico no fue tan decisivo; en el mismo sentido se señala que fue poco favorable intentar elaborar una base de datos compartida con toda la información capturada.

Algunos comentarios adicionales giraron en torno a:

- *El contexto.* Los estímulos a la productividad han producido presiones en los académicos, a diferencia de la situación en la que se elaboraron los estados de conocimiento de la década de los noventa.
- *Coordinador del comité académico.* Su papel ha sido fundamental para la conclusión de los trabajos, aunque se recomienda actuar con mayor autoridad.
- *Grupos de trabajo.* El crecimiento de los equipos, por un lado, amplió el estado de conocimiento y, por otro, obstaculizó su organización. Sería recomendable no trabajar con convocatorias abiertas, por lo cual sería conveniente reconocer grupos de trabajo integrados institucionalmente.
- *Campos temáticos.* Considerar la permanencia del tema de formación de investigadores.
- *Apoyo del COMIE.* Este Consejo debería emplear parte de sus ingresos en apoyar la actividad de elaboración de los estados de conocimiento bajo la modalidad de proyectos de investigación.

Finalmente, como podrá apreciarse por los comentarios vertidos, la visión general de los coordinadores plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. La actividad desplegada no deja de representar un acontecimiento notable al involucrar por cerca de tres años a más de cuatrocientas personas interesadas en constituir la memoria del quehacer profesional sobre la investigación educativa en México; este esfuerzo promovido por el COMIE por segunda ocasión, reafirma su vocación de servicio hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores. Quizás lo más extraordinario es que la tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

Mario Rueda

ÍNDICE GENERAL

(TOMOS I-III)

TOMO I

PRÓLOGO	XXIX
<i>María Bertely Busquets</i>	
Coordinadora del área Educación, derechos sociales y equidad	

PARTE I. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Introducción	3
<i>María Bertely Busquets</i>	
Coordinadora del campo	
1. Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano	39
<i>Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez</i>	
Presentación	39
Reformas educativas	40
Experiencias en educación intercultural bilingüe	48
Interculturalidad, diversidad y educación	52
2. Etnicidad en la escuela	57
<i>María Bertely Busquets y Erika González Apodaca</i>	
Presentación	57
Condiciones institucionales de producción	59
Imaginarios étnicos en la historia de la educación indígena	62
Escolarización e intermediación política	63
Escolarización e intermediación corporativa	63
Escolarización e intermediación civil	66
Apropiación escolar y etnogénesis	71
Etnicidad, escuela y ecosistema cultural	77

Escolarización y relaciones intra e interétnicas	78
Escolarización y desterritorialización de las fronteras étnicas	79
Prospectiva	81
3. Los indígenas en la historia de la educación	85
<i>Carlos Escalante Fernández</i>	
Presentación	85
Época prehispánica: mexicas y mayas	87
La Colonia: dos tradiciones educativas	89
El siglo XIX: invisibles y negados	93
El siglo XX: La acción estatal y las iniciativas locales	96
Trabajos abarcativos y ensayos historiográficos	102
Prospectiva	103
4. Sociolingüística educativa	105
<i>Rossana Podestá Siri y Elizabeth Martínez Buenabad</i>	
Presentación	105
Condiciones institucionales de producción	106
La educación indígena: tema relevante de la sociolingüística educativa	108
Compilaciones especializadas y espacios académicos	112
Líneas temáticas en sociolingüística	116
Prospectiva y temas emergentes	120
5. Procesos socioculturales en interacciones educativas	125
<i>Adriana Robles Valle y Gabriela Czarny</i>	
Presentación	125
La cultura como referente para indagar en las escuelas	125
Condiciones institucionales de producción	127
Estudios desde la antropología educativa, el enfoque sociocultural y la psicología cultural	128
Pedagogía y saberes socioculturales	132
Proyectos de recuperación y apropiación curricular de conocimientos locales	134
Tendencias	135
Prospectiva	136
6. ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión	139
<i>Patricia Medina Melgarejo</i>	
Presentación	139
La participación educativa de las ONG en el contexto mexicano	140
Criterios de selección	144
Agrupación y análisis de materiales en educación intercultural	146

Redes de ONG: producción y difusión de conocimiento e información	155
Redes y relaciones de las ONG con agencias internacionales: acciones educativas para la diversidad	158
Prospectiva	161
7. Formación de docentes en y para la diversidad	165
<i>Gisela V. Salinas Sánchez y María Victoria Avilés Quezada</i>	
Una década de cambios: entre nuevos discursos y viejas prácticas	165
Productos y condiciones institucionales	167
Maestros indígenas y formadores docentes	168
Propuestas de formación docente para el medio indígena	169
Los aportes de investigación en las propuestas curriculares	173
De las propuestas curriculares a la investigación diagnóstica	175
De las licenciaturas al posgrado	179
Balance general	181
Prospectiva	183
Referencias bibliográficas	187
Siglas empleadas	235

PARTE II. EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Introducción	241
<i>Édgar González Gaudiano y María Teresa Bravo Mercado</i>	
Coordinadores del campo	
1. Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México	243
<i>Édgar González Gaudiano</i>	
Presentación	243
El PIEA: aportes y limitaciones	247
La periferia del campo de la educación ambiental	258
Los otros discursos	263
Palabras finales sobre la construcción conceptual y la investigación en educación ambiental	272
2. La investigación en educación y medio ambiente	277
<i>María Teresa Bravo Mercado</i>	
Presentación	277
1) Origen y desarrollo de la investigación en educación ambiental	279
2) Organización y metodología de trabajo para el estado de conocimiento	306

3) Rasgos de la investigación en educación y medio ambiente en el periodo 1992-2002	314
Estudios panorámicos de la investigación en educación ambiental	322
<i>María Teresa Bravo Mercado</i>	
Estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales	324
<i>Édgar González Gaudiano</i>	
Formación ambiental y profesionalización	328
<i>María Teresa Bravo Mercado y Pedro Linares Fernández</i>	
Educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural	338
<i>Ofelia Pérez Peña y Víctor Bedoy Velázquez</i>	
Educación en proyectos de desarrollo comunitario	347
<i>Eduardo S. López-Hernández y Luz María Nieto Caraveo</i>	
Discursos ambientales y proyectos pedagógicos	359
<i>Miguel Ángel Arias Ortega y Claudia A. Gómez Luna</i>	
Otras líneas de investigación	367
<i>Miguel Ángel Arias Ortega y Claudia A. Gómez Luna</i>	
3. Sistema Relacionado de Bases de Datos	371
<i>Ana Laura Gallardo y Armando Torres</i>	
Introducción	371
Sistema Relacionado de Bases de Datos	372
Algunos resultados	373
4. Conclusiones: mirada general, desarrollo de nuevas investigaciones	379
<i>Édgar González Gaudiano y Ma. Teresa Bravo Mercado</i>	
Anexos:	
1) Listado de investigaciones e investigadores considerados	385
2) Informe de país. La educación ambiental en México: logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio	395
3) Dictámenes al reporte del estado de conocimiento en Educación y medio ambiente	425
Referencias bibliográficas	441
Siglas empleadas	453
DIRECTORIO GENERAL	457

TOMO II

PRÓLOGO	XXIX
---------------	------

María Bertely Busquets

Coordinadora del área Educación, derechos sociales y equidad

PARTE I. EDUCACIÓN Y GÉNERO

Gabriela Delgado Ballesteros

Coordinadora del campo

Margarita Mata Acosta

Colaboradora

Educación y género	467
Antecedentes	467
Equidad y género	474
Contexto legal internacional y nacional	477
Objetivos	484
Investigación educativa con perspectiva de género	484
Metodología de trabajo del equipo	488
Políticas públicas en educación	492
Instituciones dedicadas a la investigación sobre las mujeres y los géneros	494
Sujetos	500
Magisterio	500
Academia	505
Estudiantes	511
Currículo	512
Contenidos	513
Libros de texto	515
Metodologías	518
Aula	519
Currículum oculto	521
Acceso y permanencia en los diferentes niveles del sistema educativo	523
Nivel básico	525
Nivel medio	527
Nivel superior	529

Nuevas tecnologías	533
Telesecundaria	534
Medios de comunicación	536
Programas televisivos	543
Otros campos y áreas	556
Historia de las mujeres	557
Analfabetismo y población sin instrucción	561
Educación indígena	561
Educación no formal	562
Educación y trabajo	564
Orientación vocacional.....	564
Avances, limitaciones y propuestas	565
Avances y limitaciones	565
Propuestas	568
Referencias bibliográficas	573

PARTE II. EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Prólogos:

Comentarios al estado del conocimiento sobre “Educación de jóvenes y adultos (1992-2002)”	595
---	-----

Sylvia Schmelkes

El estado del arte acerca de la “Educación de jóvenes y adultos”: un espacio de revelación	599
--	-----

Graciela Messina

Introducción	613
--------------------	-----

Enrique Pieck Gochicoa

Coordinador del campo

1. Alfabetización y educación básica: hacia una integración conceptual y práctica	621
---	-----

Judith Kalman, Gloria Hernández y Ana María Méndez Puga

Introducción	621
Frutos de la búsqueda bibliográfica	622
Discusiones generales que marcaron la década	624
Algunas redefiniciones centrales	633
Propuestas de transformación y desarrollo de modelos educativos	636

Pueblos indígenas y educación de adultos	644
Hallazgos y pendientes	645
2. Educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo	647
<i>Enrique Pieck Gochicoa</i>	
La educación de adultos vinculada con el trabajo en la década	647
La actividad institucional	651
Caracterización de la investigación	652
Tendencias y énfasis en la problematización del subcampo	677
3. Educación, ciudadanía, organización y comunidad	683
<i>Bertha Salinas Amescua</i>	
El contexto	683
Delimitación temática de las investigaciones	685
Fuentes y alcances de la búsqueda	685
Instituciones y espacios donde se produce la investigación	686
Balance cuantitativo y descripción de las publicaciones	688
Conclusiones relevantes para la práctica educativa y los programas	695
Tendencias metodológicas y aportes conceptuales	705
Líneas de investigación futura	708
4. Educación de adultos y familia	713
<i>María Mercedes Ruiz Muñoz</i>	
Contexto educativo nacional (1992-2002)	713
Sistematización cuantitativa de la investigación	716
Ejes temáticos	717
Sistematización del análisis cualitativo	719
A manera de conclusiones	741
5. Educadores de jóvenes y adultos	745
<i>Carmen Campero Cuenca, Mercedes Suárez Rodríguez y Laura María de Jesús Archer Curiel</i>	
Problemática de las y los educadores de jóvenes y adultos	745
Proceso de análisis de la información	750
Principales características de la investigación	753
Aportes de la investigación al subcampo	756
Conclusiones	765
Referencias bibliográficas	769
Siglas empleadas	803
DIRECTORIO GENERAL	809

TOMO III

PRÓLOGO	XXIX
<i>María Bertely Busquets</i>	
Coordinadora del área Educación, derechos sociales y equidad	

PARTE I. COMUNICACIÓN, CULTURA Y PEDAGOGÍAS EMERGENTES

Patricia Tovar Álvarez
Coordinadora del campo

Prólogo	819
<i>Mauricio Andión</i>	

Introducción	825
<i>Patricia Tovar Álvarez</i>	
Coordinadora del campo	

1. Estado de conocimiento del campo: Comunicación, cultura y pedagogías emergentes	829
Contexto: las preguntas actuales	829
Procesos de recepción y pedagogías emergentes	832
La relación madre-televisión-niños	834
La recepción en los públicos femeninos	838
Los <i>habitus</i> de consumo de los medios en niños y jóvenes del DF	840
2. Uso educativo y uso comunitario de los medios de comunicación	847
Uso comunitario de la radio	849
Comunicación comunitaria	852
La metáfora del navegante	853
La representación pierde su valor de signo	854
Modificaciones en la frecuencia de onda perceptiva	857
La educación del deseo	859
3. El arte y los medios como alternativa educativa: diversas propuestas de trabajo	861
Prospectivas	870

Referencias bibliográficas	875
----------------------------------	-----

Anexos:

1) Investigadores en educación para los medios, lista documentada en 1994.....	895
2) Direcciones electrónicas de institutos de investigación en educación y medios	915

PARTE II. EDUCACIÓN, VALORES
Y DERECHOS HUMANOS

*Rolando Emilio Maggi Yáñez, Ana Hirsch Adler,
Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena*

Coordinadores generales del campo

Guadalupe Teresinha Bertussi

Coordinadora de Derechos humanos y educación

1. Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001)	923
<i>Rolando E. Maggi Yáñez, Ana Hirsch Adler, Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena</i>	
Introducción	923
Objetivos y delimitación del tema	926
Forma de trabajo y proceso de búsqueda	927
Características formales de los trabajos identificados	930
Conclusiones, vacíos y propuestas	936
Prospectiva	939
2. El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)	943
<i>María Teresa Yurén (coord.), Bonifacio Barba, César Barona, Isabel Izquierdo, Amelia Molina y Laura Osornio</i>	
Presentación	943
Condiciones de producción	945
Formas de publicación e impacto	945
Tipos de elaboración y de aportación	947

Ámbitos trabajados, referentes teóricos y metodología	950
Temáticas trabajadas	952
Aportaciones relevantes	956
Hallazgos, tendencias prevalecientes y ausencias detectadas	963
3. Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela	967
<i>Rolando E. Maggi Yáñez (coord.), María Guadalupe Alonso, Ismael Vidales y Oscar G. Walker Sarmiento</i>	
Introducción	967
Dimensión cuantitativa	969
Temáticas, finalidades y niveles educativos tratados prioritariamente	970
Perspectiva teórica y metodológica	972
Formación y desarrollo moral en la escuela	975
Producción e impacto de las investigaciones	978
Conclusiones, hallazgos y recomendaciones	983
4. Formación cívica en México: 1990-2001	987
<i>Medardo Tapia Uribe (coord.), Leticia Barba Martín, Aurora Elizondo y Ana Corina Fernández</i>	
Introducción	987
Condiciones institucionales de investigación sobre formación cívica	989
Enfoques temáticos y conceptuales	989
Enfoque disciplinario y metodológico	999
Contribuciones al campo de la formación cívica	1001
5. Investigaciones de valores universitarios y profesionales	1007
<i>Ana Hirsch Adler (coord.), Armando Alcántara Santuario, Germán Gómez Pérez, Alma Herrera Márquez, Guadalupe Ibarra Rosales, Maribel Ríos Everardo e Isabel Royo Sorrosal</i>	
Presentación	1007
Consideraciones generales	1008
Clasificación de las investigaciones	1014
6. Educación y valores de los mexicanos	1033
<i>Ana Hirsch Adler (coord.) y Margarita de Jesús Quezada Ortega</i>	
Presentación	1033

Clasificación de las investigaciones	1038
Metodología	1037
Tipo de producción	1038
Investigadores	1039
Condiciones de producción	1039
Temas poco investigados	1039
7. Derechos humanos y educación: balance de la investigación de una década	1041
<i>Guadalupe Teresinha Bertussi</i>	
Introducción	1041
Criterios y fuentes	1044
Hablando sobre la investigación	1047
A propósito de comparaciones	1049
Conclusiones	1050
Referencias bibliográficas	1053
Siglas empleadas	1077
DIRECTORIO GENERAL	1081

PRÓLOGO

La expansión acelerada de la investigación educativa en el último tercio del siglo XX en México generó un importante número de proyectos, avances y productos realizados bajo el auspicio de diversas agencias e instituciones. En 1993, como consecuencia de dicha expansión y gracias a la iniciativa de algunos académicos, se creó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), una asociación científica dedicada al fomento y la difusión de la investigación educativa en nuestro país. Entre las iniciativas más importantes del COMIE pueden mencionarse la organización periódica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, la edición de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, la publicación de varios libros especializados, así como la elaboración de diversos estados de conocimiento, iniciativa en la cual se inscribe esta obra.

En sus orígenes, durante la época fundacional que vive su auge en los años setenta, el desarrollo de la investigación educativa supuso la creación de centros de investigación y la gestión de los equipos pioneros en el ámbito tanto institucional como interinstitucional. La comunidad de investigadores educativos se identificó entonces por el desempeño de una tarea común: el estudio de la educación como objeto de conocimiento. Como sostuvo María de Ibarrola —en un artículo titulado “La formación del investigador en México”, publicado en 1987, en la revista *Avance y Perspectiva*— la inequidad y la baja calidad de los servicios educativos, las altas tasas de reprobación y deserción escolares, la dudosa pertinencia del marco valoral, los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza, así como la crisis de un modelo de gestión centralista, demandaron el diseño de paradigmas alternativos sustentados en la investigación educativa.

Entre los años setenta y ochenta se gestaron las primeras parcelas metodológicas, teóricas y/o disciplinarias, que articularon lo común con lo

distintivo, en una natural amalgama entre epistemologías, teorías y objetos de estudio. Por una parte, los investigadores educativos comenzamos a identificarnos por nuestra adscripción al conductismo, constructivismo o psicoanálisis; al reproduccionismo o la nueva sociología de la educación; a las ciencias de la educación o la pedagogía; al método clínico, la investigación-acción, la etnografía o el enfoque hermenéutico; al objetivismo, el subjetivismo o las posturas holísticas en educación. Por otra, también nos identificamos a partir de objetos de conocimiento específicos, que funcionaron como los primeros atributos de distinción al interior de una comunidad emergente, entre otros: sistemas y políticas educativas, instituciones educativas, gestión escolar, currículum, prácticas educativas, historia de la educación y procesos socioculturales. De estos núcleos de identificación se derivaron las áreas que inspiraron la producción de los estados del conocimiento que publica el COMIE entre 1993 y 1995.

De las 11 áreas establecidas en el año 2000¹ para la elaboración de los segundos estados de conocimiento en investigación educativa, esta obra corresponde al área VIII, denominada *Educación, cultura y sociedad*, la cual se encargó de reunir las investigaciones producidas en la última década del siglo XX y los primeros años del XXI en torno a las dimensiones culturales, sociales y valorales que intervienen en la configuración de los procesos educativos y de escolarización. En particular, nos dedicamos a identificar estudios acerca de estos procesos en pueblos y grupos lingüística y étnicamente distintivos; la educación para la sustentabilidad ambiental y el uso racional de los recursos naturales; la adquisición de competencias escolares para la vida y el trabajo en personas jóvenes y adultas; la noción de género y la educación de hombres y mujeres; la difusión tecnológica, los medios masivos de comunicación y la cultura globalizada en educación; así como la educación en valores y derechos humanos, los valores en las políticas educativas, la ética en la educación y el ejercicio de la ciudadanía.

Los coordinadores de los campos considerados para la elaboración del presente estado de conocimiento son miembros del COMIE, con excepción de la coordinadora de “Educación y medios masivos de comunicación”.

¹ Las áreas temáticas para la elaboración de los estados del conocimiento en investigación educativa establecidas por el COMIE en el año 2000 son: I: Sujetos, actores y procesos de formación, II: Procesos y prácticas educativas, III: Aprendizaje y desarrollo, IV: Didácticas especiales y medios, V: Currículum, VI: Políticas educativas, VII: Educación, economía y sociedad, VIII: Educación, cultura y sociedad, IX: Historiografía de la educación, X: Filosofía, teoría y educación y XI: El campo de la investigación educativa.

Aunque la mayoría de los autores y responsables de los temas incluidos en cada campo pertenecen al COMIE, algunos, sin ser parte del Consejo, participaron por su experiencia y especialización en los temas respectivos, así como por su función de enlace con instituciones de educación superior ubicadas en distintas entidades federativas. En todos los casos, los estudiantes, los colaboradores y los grupos de apoyo no forman parte del COMIE, aunque sus tareas resultaron fundamentales para el desarrollo y la culminación exitosa de este proyecto.

OBJETIVOS

Los objetivos de esta obra, desglosados puntalmente en el proyecto inicial que nos convocó, contribuyeron de algún modo en la definición de las etapas y las acciones generales implicadas en la elaboración del estado del conocimiento, de finales del año 2000 al momento en que se publican los tres tomos que la conforman. Nuestros objetivos principales fueron los siguientes:

- Elaborar un estado del conocimiento sobre la investigación en el área de Educación, cultura y sociedad en México, que incluyera los campos temáticos de: “Educación y diversidad cultural”, “Educación y medio ambiente”, “Educación de adultos”, “Educación y género”, “Educación y medios masivos de comunicación” y “Educación, valores y derechos humanos”.
- Desarrollar un estado del conocimiento que abarcara la última década del siglo XX y el tránsito al XXI, que partiera de la sistematización publicada por el COMIE en 1995 y, a la vez, promoviera la participación de un número representativo de investigadores, provenientes de diversas entidades e instituciones académicas del país.
- Integrar los equipos académicos encargados de elaborar los estados del conocimiento en los campos temáticos considerados para definir las líneas de investigación, los planes de trabajo y los responsables, las redes académicas y los enlaces y grupos de apoyo incluyendo, de ser posible, a investigadores jóvenes, estudiantes en formación, asistentes y becarios.
- Realizar una revisión exhaustiva de las distintas bases bibliográficas, redes electrónicas y bancos de información para detectar las investigaciones educativas producidas en el lapso considerado, así como elaborar las fichas bibliográficas de clasificación de los trabajos y los resúmenes analíticos correspondientes.

- Analizar y sistematizar la producción considerando los contextos políticos, sociales y culturales que configuran el marco estructural dentro del cual se genera la investigación educativa en el área, en el lapso y los campos temáticos respectivos.
- Participar en las reuniones y los foros académicos internos, destinados a la discusión, la toma de acuerdos y la presentación de los avances y los resultados, así como en los congresos estatales y nacionales de investigación educativa realizados de 2001 a 2003, con los mismos fines.

RELATO DE UN PROCESO

Durante el proceso, la búsqueda de núcleos de identificación comunes y distintivos, propiciada vía el desarrollo de un proyecto colectivo y a la vez independiente, mostró el estado de conocimiento producido, así como las transformaciones en los campos temáticos que conformaron el área VIII en la última década del siglo XX.

Iniciados los trabajos, a mediados del año 2001 y en una reunión entre los responsables de la elaboración de los estados del conocimiento en los campos considerados, nos preguntamos por primera vez acerca de los motivos de nuestra integración en un área de conocimiento tan amplia. Preocupados por un proyecto que percibíamos en aquel momento como titánico, los responsables avanzamos en la caracterización neutral y puntual de cada campo manifestando, a la vez, nuestra sincera preocupación, indignación e incomodidad en torno a las acciones, las políticas y las reformas educativas impulsadas en México durante la última década en la materia.

Encontramos que estas medidas, en todos los casos, habían resultado insuficientes para atender los retos derivados de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, la educación ambiental, la formación de competencias para la vida, la baja escolarización de las mujeres, el impacto de los medios de comunicación en las identidades sociales, así como la educación cívica, valoral y en derechos humanos.

Como sostiene Agnes Heller en la obra *Teoría de los sentimientos* —publicada por editorial Fontamara en 1993— nuestra incomodidad parecía mostrar el grado en que estábamos *implicados* en nuestro quehacer intelectual. Los responsables de los campos del área VIII, hermanados en torno a una indignación común, decidimos realizar en el marco del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa un panel que denominamos “Las hermanas incómodas. El debate político en un campo académico”. Acuñamos dicho título por la relación que encontramos entre nuestra indignación y la que

padece uno de los sectores más silenciados de nuestra sociedad: las mujeres. En el congreso de Colima, gracias al legítimo desacuerdo que provocó la denominación *feminista* del panel entre los coordinadores de los campos que no habían estado presentes en su definición, construimos un espacio de interlocusión poco usual, polémico e interesante. El título *Las hermanas incómodas*, interpretado por algunos colegas como un modo equivocado de manifestar nuestra distinción frente a las demás áreas, fue abriendo paso a la identificación de puntos de intersección, así como a la discusión de las dimensiones éticas y políticas que configuraban nuestro hacer.

Desde el campo “Educación y medio ambiente”, Edgar González Gaudiano sostuvo que la incomodidad del área VIII se derivaba de su interés por el estudio de la escolarización a partir de las realidades vividas por los actores, más allá de la escuela. Afirmó que el área otorgaba un peso relativo a las dimensiones curriculares y pedagógicas de la cultura escolar, para enfocarse en el análisis de los sujetos educativos situados en condiciones de vida específicas. En cuanto al campo de conocimiento que coordinó, González Gaudiano sostuvo que, a pesar de que desde la década de los setenta adquirió patente internacional, reportándose veinte años de investigación educativa en la materia, la educación ambiental seguía considerándose emergente y marginal en los planes y programas de estudio. Los retos ambientales, afirmó, no habían sido considerados con suficiencia en la definición de las políticas educativas mexicanas promovidas en la última década y, al igual que otros campos del área, su tratamiento se había resuelto vía modelos educativos no formales.

González Gaudiano nos invitó a buscar los *puntos de intersección* del área, lo cual garantizaría la relevancia y la pertinencia de nuestras posiciones y argumentos en un contexto socioeducativo donde, por ejemplo, la educación ambiental no podía separarse de las demandas de los pueblos indígenas en torno al control de sus territorios y, en consecuencia, la investigación educativa se politizaba y rebasaba las cuestiones puramente escolares. González Gaudiano afirmó que la producción de conocimientos en el área VIII podría complementar los nuevos enfoques y contenidos curriculares, afectando la hegemonía de algunas asignaturas y materias relacionadas con la enseñanza escolar.

Como coordinadora del campo “Educación y diversidad cultural”, agregué que las nociones de *sujeto y contexto* emergían como dos puntos de intersección entre los campos temáticos del área VIII. En nuestro campo, los estudios enfocados a documentar las perspectivas de los sujetos, situados en contextos específicos, nos habían llevado a cuestionar las políticas educativas que, en la vertiente indigenista, pretendían implantar un modelo

de educación intercultural y bilingüe general para todos los pueblos indígenas de México. Afirmé que las pesquisas acerca del protagonismo de los indígenas en la historia social de la escolarización, los proyectos educativos diseñados *desde abajo*, la influencia de la cultura y la lengua nativas en la configuración de la cultura escolar, así como la irrupción de nativismos y nuevas agencias de intermediación civil en el diseño de modelos educativos diferenciados, mostraban con suficiencia la viabilidad de los principios de autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas, considerados en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo y en los Acuerdos de San Andrés.

De acuerdo con González Gaudiano, sostuve que el área integraba estudios acerca de *identidades sociales y culturales intersectadas* porque sólo en el caso del campo “Educación y diversidad cultural” intervenían: la relación entre cultura, lengua y naturaleza; las actividades destinadas a los hombres, las mujeres, los niños, los jóvenes y los adultos en ámbitos socioculturales específicos; el impacto de los medios de comunicación masiva en las culturas locales y, sobre todo, los marcos éticos y políticos que se relacionan con los valores y los derechos que rigen las relaciones interculturales. Afirmé que los *culturalistas* también éramos *ambientalistas*, porque documentábamos y sembrábamos identidades; nos situábamos como *feministas*, cuando inscribíamos e interpretábamos las perspectivas de las mujeres indígenas; a la vez que éramos *humanistas*, al incursionar en ámbitos relacionados con el ejercicio de la ciudadanía, el marco valoral y los derechos humanos.

Desde el campo temático “Educación y género”, Gabriela Delgado Ballesteros agregó que, como sucedía en el caso de los indígenas, resultaba impostergable el impulso de investigaciones educativas en torno a las mujeres como sujetos sociales y del derecho; incentivación necesaria cuando en la reunión de “Educación para todos”, llevada a cabo en Jomtien en los años ochenta, el analfabetismo entre las mujeres se había considerado un problema residual en comparación con otras variables socioeducativas básicas y, en México, los más altos porcentajes al respecto se concentraban en este sector de la población. Delgado sostuvo que, en contraste con lo que se reporta en nuestro país, los ministerios de Educación de Suecia, Bélgica y España ya contaban con institutos de la Mujer. Agregó que, al igual que las denominaciones aplicadas a los campos temáticos relativos al estudio de los jóvenes, los adultos y los indígenas, la noción de género aludía a una categoría analítica enfocada al *sujeto*, las *identidades* y la interpretación de atributos relacionados con la *distinción social*. Retomó los aportes de Anthony Giddens para afirmar que: “en este mundo desbocado, si no transformamos la situación de las mujeres y las niñas, dicho mundo no cambiará”.

Acerca del campo temático “Educación y medios masivos de comunicación”, Patricia Tovar aludió a las *incomodidades* implicadas en la construcción de un nuevo contenedor que, en tanto emergente, requería ser caracterizado con precisión. A diferencia del campo dedicado al estudio de los usos escolares y didácticos de los medios y las nuevas tecnologías, éste se enfocaba a las investigaciones acerca del impacto de los signos, los símbolos, los simulacros y los performances culturales en la *invención de nuevos imaginarios sociales*. Tovar aludió al poder ideológico que ejercen los medios y a la necesidad de construir procesos de comunicación *más inteligentes* a nivel masivo; inteligencia que se tradujera en un tipo de inteligibilidad sociocultural que *erotizara* la escuela, al relacionar la comunicación, la ética y el goce estético.

Gracias a las contribuciones de Enrique Pieck, coordinador del campo temático “Educación de adultos”, los panelistas discutimos acerca de la pertinencia de utilizar el término *incomodidad* para identificar nuestra área. Pieck lanzó fuertes interrogantes que, sin duda, contribuyeron al debate porque: ¿en qué sentido resultaban incómodos los temas que nos reunían?, ¿a partir de nuestra supuesta incomodidad estábamos fortaleciendo una distinción ficticia? y ¿no deberíamos construir puntos de intersección más precisos que nos identificaran con otras áreas y campos temáticos? Atender a estas preguntas asignando a un campo temático del área el carácter de *paraguas mayor* no resolvía nuestro reto porque lo que nos distinguía, y se había expresado en un primer momento como indignación, eran los vacíos, las contradicciones y las rupturas entre los resultados que arrojaban las investigaciones producidas y las reformas en materia de educación indígena, educación ambiental, educación para la vida y el trabajo, educación y género, educación y comunicación, y educación, valores y derechos humanos.

Guadalupe Teresinha Bertussi resumió nuestros aportes afirmando que las preocupaciones del área tenían que ver con el campo de “Educación, valores y derechos humanos”, frente académico que pretendía incidir tanto en la construcción de una educación menos etnocéntrica y más respetuosa de la condición de género y del entorno natural, como en el diseño de un nuevo proyecto ético que garantizara a las personas mejores condiciones de vida y trabajo, una ciudadanía plena y el ejercicio de los valores universales y los derechos humanos en la escuela. Bertussi agregó que los responsables de los campos temáticos del área VIII, al plantear públicamente su incomodidad, optaban por declarar su implicación ética y política en los mundos que estudiaban.

Dejando atrás la neutralidad valorativa, el panel “Las hermanas incómodas. El debate político en un campo académico” nos había llevado a

identificar el carácter de las preocupaciones que nos hermanaban, así como la riqueza que se derivaba de la intersección entre los enfoques culturalista, ambientalista, feminista, laboral, comunicacional y valoral en educación. Descubrimos que la *sujetación* de los procesos educativos y de escolarización a la *caracterización identitaria y sociológica* se traducían en una fructífera intersección entre el conocimiento producido en cada campo, y el diseño de acciones, políticas y reformas constitucionales más enfocadas a la recuperación de los *agentes educativos*. Concluimos en que la promoción de encuentros similares con otras áreas y campos temáticos podría arrojar puntos de intersección alternativos, que incidieran en el fortalecimiento y la creación de nuevas redes académicas al interior de una comunidad que tiende a fragmentarse.

En otro de nuestros encuentros, esta vez interno y llevado a cabo en mayo de 2002, los integrantes del área VIII agregamos a la definición de la relevancia académica, ética y política que se derivaba de la caracterización sociológica de los procesos que estudiamos, la identificación de algunos *síntomas* relacionados con las condiciones académicas e institucionales en que se desarrollaba la producción académica en cada campo. El que los responsables y coordinadores hubiéramos tenido que reestructurar los grupos originales, disminuyendo o aumentando el número de académicos involucrados, estudiantes y demás colaboradores, manifestaba de algún modo nuestro grado de consolidación académica e institucional, no obstante que los diversos campos habían sido considerados en los estados del conocimiento publicados por el COMIE entre 1993 y 1995.

De este modo, un campo temático podía haber experimentado una significativa consolidación en el ámbito de las políticas públicas impulsadas en la última década, sin haber trascendido su lugar marginal y/o emergente en la definición del currículum escolar o en términos académicos. Era el caso de “Educación de adultos” —campo institucionalmente consolidado y, a la vez, emergente en sentido académico por su errónea identificación con alfabetización de adultos en educación básica— y de “Educación y medio ambiente”, el cual había experimentado un alto grado de consolidación en el marco de las políticas nacionales e internacionales, reportando un escaso desarrollo teórico y metodológico, así como poco impacto en el diseño de planes y programas de estudio.

En “Educación de adultos” la pesquisa se había organizado a partir de grupos de trabajo integrados en líneas especializadas, lo cual aportaba suficientes insumos para superar su carácter emergente y adquirir la denominación de “Educación de jóvenes y adultos”. Entre otros resultados, los trabajos identificados planteaban la necesidad de construir conceptos teóricos más abarcativos en torno al proceso de alfabetización, articulando a

la relación entre educación y trabajo los conceptos de relevancia y pertinencia. La influencia de la familia en las escuelas, a partir de las prácticas de crianza, los estilos de socialización temprana y las actividades productivas locales, se convertía también en un objeto de estudio atendido no sólo por los investigadores adscritos a instituciones académicas, sino por grupos independientes, asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales.

Entre los productos recabados, diversos proyectos de desarrollo comunitario —entre los que se encontraban algunas experiencias de formación para el trabajo en grupos de mujeres— planteaban fuertes retos al dispositivo escolar en general, y a la educación tecnológica y agropecuaria en particular porque, ¿cómo y desde dónde se debía formar a los sectores empobrecidos? y ¿qué lugar ocupaban las actividades productivas en el proceso educativo? Por último, se reportó una subordinación de las personas jóvenes y adultas, como categorías de análisis, tanto en las investigaciones enfocadas a los procesos de formación docente, derivados de los programas ofertados entre otras instancias por la Universidad Pedagógica Nacional, como en los estudios acerca de la relación entre el desarrollo de la comunidad y el ejercicio de la ciudadanía, incluidos en el campo temático “Educación, valores y derechos humanos”.

Desde mayo de 2002, por el vacío que existía entre la investigación producida en el campo de “Educación de jóvenes y adultos”, por una parte, y las acciones educativas implantadas, por otra, los responsables decidieron legar su estado del conocimiento a la base de datos del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA), deseo que se concretó a finales del mismo año. También por dicho motivo, los integrantes se propusieron desarrollar el Estado de la práctica en educación de jóvenes y adultos en un futuro próximo. En un esfuerzo por superar su carácter emergente, la inclusión de las nociones de *contexto* y *sujeto* había contribuido en la construcción de una nueva definición del campo incluyendo estudios en torno a la familia, el desarrollo de la comunidad y el ejercicio de la ciudadanía en el marco de la pobreza, la ineficacia de las políticas públicas y el rezago educativo. A la fecha, la realización de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos que reunió a especialistas mundiales, así como la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVIT), suponen nuevos retos para la educación de jóvenes y adultos, los cuales comienzan a manifestarse en el pronunciamiento del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), publicado como resultado de la Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, celebrado en La Habana, Cuba, en noviembre de 2002.

“Educación y medio ambiente”, como un campo apuntalado en redes y proyectos institucionales y académicos previos, contó además con el apoyo financiero de la UNAM para la elaboración del presente estado del conocimiento. Por su grado de consolidación, en la reunión de mayo, reportaba la detección de más de mil materiales, ubicados en instituciones académicas, gubernamentales, no gubernamentales y privadas. La abundancia de productos los había llevado a realizar una primera sistematización cuantitativa para profundizar en los materiales catalogados como reportes de investigación. Al trabajo de coordinación general, realizado al principio por Edgar González Gaudiano, se agregó la amable y acertada colaboración de María Teresa Bravo Mercado. El acopio, la sistematización y el análisis de los materiales se habían distribuido, a su vez, en grupos de especialistas dedicados a la formación y la educación ambiental, al estudio de la diversidad biológica y cultural, así como al impulso de proyectos de desarrollo comunitario y la producción de discursos ambientales y pedagógicos, entre otros temas.

A diez años de la Reunión de Río de Janeiro, la intersección entre lo académico y lo político resultaba llamativa, fue necesario reconstruir la historia del campo a partir de los discursos ambientales y las políticas nacionales e internacionales en la materia. En este contexto, el campo “Educación y medio ambiente” reportaba un *síntoma* particular: el conocimiento producido evolucionaba a la par que las políticas públicas relacionadas con la conservación de los recursos naturales y, en consecuencia, se traducían en diversas orientaciones en las distintas regiones del mundo. Una vertiente, por fortuna en abandono, provino de la tradición inglesa conocida como *conservation education*, otra se desprendió de las distintas aproximaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias experimentales y, una más, sólo para citar tres casos, se sustentó en la tradición pedagógica libertaria latinoamericana iniciada por Simón Rodríguez y continuada por José Carlos Mariátegui y Paulo Freire. Esta última tradición constituyó el antecedente de lo que actualmente se conoce como “educación popular ambiental”. Obviamente, las distintas aproximaciones derivaron formas particulares de abordar la investigación educativa en la materia dando origen, en los extremos, a propuestas de educación ambiental de corte empírico y analítico ligadas a la enseñanza y, en contraste, a proyectos de intervención caracterizados por un alto componente social.

Un segundo *síntoma* se expresaba en que la educación ambiental se debatía al interior de diversas paradojas. Una consistía en definir esa educación como parcela de conocimiento e intervención de biólogos y ecólogos o, en contraste, como una práctica educativa configurada a partir de facto-

res de orden político, ideológico y cultural en manos de diversos especialistas. Otra paradoja, relacionada con la definición del campo, se refería al debate en torno a la centralidad que debían ocupar en esta caracterización la *educación ambiental* o la *educación para el desarrollo sustentable*. Por estas razones, no obstante se trataba de un campo consolidado, en las investigaciones se debatían preceptos políticos, más que posturas teóricas y metodológicas apuntaladas en investigaciones básicas, configurándose como un campo emergente en términos académicos.

A la fecha, la educación ambiental atraviesa un periodo de transición crítico, sobre todo cuando la Cumbre Mundial de Johannesburgo, Sudáfrica, impulsará políticas tendientes a erradicar la pobreza y modificar los patrones de producción y consumo, asignando al campo ambiental en su conjunto, y a los procesos educativos en particular, un papel más social y político que pedagógico. Entre algunas de las contradicciones que se prevén en esta nueva coyuntura, Bravo y Gaudiano mencionaron que la educación para el desarrollo sostenible se orientará a los sectores empobrecidos, bajo el supuesto de que las clases privilegiadas no requieren ser educadas al respecto.

En contraste, “Educación y género”, la considerable disminución del grupo original había dificultado la recopilación de materiales suficientes a escala nacional, lo cual se constituía en una fuente de información importante acerca del estado en que se encontraba el campo. Nos percatamos del escaso número de investigadores plenamente dedicados al estudio del género en educación, del peso que tenían las motivaciones políticas sobre la producción académica en la materia, así como del lugar no sólo emergente, sino marginal, que ocupaba este campo en las instituciones de investigación educativa. La ausencia de condiciones idóneas y redes institucionales se manifestaba en otro *síntoma*: la dificultad implicada en la búsqueda, la recopilación y la sistematización de los diversos productos y materiales.

Gabriela Delgado y su colaboradora, Margarita Mata, se habían visto en la necesidad de recopilar diversas obras que, al principio, no pudieron ser seleccionadas y clasificadas a partir de criterios académicos rigurosos o líneas de indagación preestablecidas. Nuestras colegas identificaron escasos reportes de investigación, con énfasis en el estudio de las mujeres académicas y la discriminación salarial por género en el magisterio, una buena cantidad de artículos y ensayos publicados en las nuevas revistas feministas, así como algunos programas de televisión educativa. Las dificultades implicadas en la pesquisa de materiales parecían indicar que la investigación en el campo “Educación y género” también se había impulsado vía la difusión de programas educativos en medios electrónicos, alternativos y no propiamente académicos.

Otro *síntoma*, relativo a la definición del objeto de conocimiento que caracteriza a este campo, consistió en encontrar reportes de investigación donde la noción de género aparecía como una variable secundaria; dato que planteó la necesidad de fortalecer en el futuro inmediato los estudios de género en educación. En cuanto a la escasa madurez teórica y metodológica del campo, la ambigüedad derivada de las disímiles acepciones aplicadas a la noción de género exigía también la creación de redes académicas especializadas que contribuyeran al establecimiento de consensos y, sobre todo, a la definición del lugar que ocupará esta noción en el estudio de los procesos educativos. Difundidas no únicamente por el dispositivo escolar, sino por los medios y las nuevas tecnologías informáticas, el estudio de las nociones aplicadas al género requerirán de aproximaciones metodológicas alternativas.

Como un retorno de los síntomas particulares al marco ético y político que caracteriza al área VIII, Gabriela Delgado manifestó la necesidad de inscribir la producción académica del campo “Educación y género” en el marco de las conferencias mundiales, las reformas legislativas, los acuerdos internacionales y, en general, las políticas sociales que definen la función orgánica que podría derivarse de nuestras caracterizaciones sociológicas, asignando un peso justo a la producción de conocimientos sólidamente construidos. Entre otros temas de estudio, el estado del conocimiento en este campo había arrojado como relevantes los efectos de la modificación del artículo 3° Constitucional en la situación de las niñas y las mujeres en las escuelas mexicanas; la participación de nuevos agentes sociales, como las organizaciones no gubernamentales, en el diseño de propuestas educativas articuladas en torno a la noción de género; así como el impacto de medios, materiales y tecnologías alternativas en la materia.

El campo de “Educación y medios masivos de comunicación” también se caracterizó en la reunión de mayo como emergente, en tanto no reportó la existencia de redes académicas o institucionales sólidas y estables. En este caso, desde el momento en que se convocó a los miembros del COMIE para participar en el proyecto la respuesta fue nula y, en consecuencia, una joven investigadora no adscrita al Consejo, experimentada y con formación previa en el campo, aceptó enfrentar sola un gran reto que, en la etapa intermedia, contó con la colaboración de Carlos Maya Obé. La ausencia de condiciones académicas favorables se manifestó en un *síntoma* de otro tipo: la ambigua caracterización del campo en relación con el denominado “Educación y nuevas tecnologías, incluido en el área Didácticas especiales y medios.

Uno de los resultados del trabajo realizado por el pequeño equipo estribó en proponer un nuevo título al estado del conocimiento que se incluye

en esta obra, el cual fue denominado “Comunicación, cultura y pedagogías emergentes”. Este nombre aún tentativo, derivó del tipo de investigaciones recopiladas. Estas versaban en torno a los medios de comunicación masiva, la producción y reproducción cultural, y el acceso y la manipulación de nuevos códigos, signos e imágenes, representando el inicio de un proceso de caracterización que tendrá que incluir a un mayor número de académicos interesados en el campo. Para mayo de 2002, con el objeto de establecer los límites de un campo que se despliega más allá de los bordes de la educación formal, se habían identificado suficientes libros, tesis, ensayos, artículos y materiales multimedia dedicados al análisis de los procesos de recepción y producción mediática.

Los conceptos de líbido, seducción, metáfora y tiempos informáticos, utilizados en algunas investigaciones, parecían aludir a la irrupción de dos identidades prototípicas. En un extremo, los *emotional seekers* o *buscadores de emociones* se exponían a modalidades de atracción mediática que se expresaban en la desintegración del yo, en un proceso intenso de individualización y en la búsqueda compulsiva por encontrar nuevos estímulos. En otro, asignando a los sujetos un papel activo, los productores de mensajes convertían los medios en *insumos integradores* que estimulaban la reflexión, la comunicación y la creación de nuevas metáforas relacionadas con el goce estético y artístico. En términos metodológicos, la producción en este campo parecía exigir la modificación de los cánones académicos, así como el impulso de *pedagogías electrónicas e informáticas emergentes* apuntaladas en nuevos géneros narrativos y recursos multimedia.

El estado del conocimiento en “Educación y diversidad cultural” también manifestó sus propios *síntomas*. El primero se expresó en que, no obstante que en últimas fechas el discurso a favor de los derechos humanos había generado una corriente crítica sobre la relación necesaria entre diversidad cultural e indianidad, renunciar a la *sujetación del derecho* para adecuarnos a un concepto universal y relativo que atribuye a toda distinción el calificativo de *cultura*, hubiera implicado negar la especificidad del campo y la relevancia política del tema indígena en el marco de los derechos sociales y las reformas de Estado.

Por otra parte, aunque el campo había mostrado en las líneas temáticas que definimos desde el principio su grado de consolidación académica, los apoyos institucionales ofrecidos a los especialistas que participaron en el proyecto habían arrojado un segundo *síntoma*: en la medida en que nuestras instituciones se identificaban con el *habitus* universitario, con las disciplinas históricas, lingüísticas y antropológicas, y formaban parte del sistema nacional de investigación, ciencia y tecnología, el interés y el apoyo institu-

cional por el campo “Educación y diversidad cultural” resultaba significativo. A la inversa, en la medida en que nuestras instituciones se identificaban con la formación docente, el *habitus* normalista y el orden burocrático y jerárquico en educación, los incentivos académicos y financieros para el desarrollo y difusión de este campo de conocimiento eran menores.

Con el objeto de elaborar un estado del *conocimiento* en sentido amplio, más que un estado de la *investigación educativa* que respondiera a determinados cánones científicos y académicos, los integrantes habíamos decidido producir ensayos bibliográficos y documentales que incluyeran no únicamente libros, artículos de libros, artículos de revista, tesis, informes y reportes de investigación. Nos interesamos también en diagnósticos, páginas web y electrónicas, además de eventos y espacios académicos, memorias, ponencias, videos, materiales didácticos, propuestas formativas y documentos oficiales generados en la última década del siglo XX.

Como era lógico, para entonces nos habíamos percatado de que la cantidad de productos identificados, más de setecientos, habían sido producidos con distintos fines. Fue entonces cuando identificamos un tercer *síntoma*: los títulos, por sí mismos, sugerían lo que denominamos *locus de enunciación*, definidos como los diversos horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones a partir de los cuales se habían producido los materiales. En cuanto al debate latinoamericano, el *locus* de enunciación tenía que ver con las *perspectivas de los planificadores* de las políticas interculturales y lingüísticas en educación; mientras los estudios históricos, antropológicos y sociolingüísticos recuperaban las *perspectivas de los actores* en regiones, pueblos y grupos étnicos específicos. En el primer caso, las indagaciones comparativas sobre las posturas y los agentes que intervienen en el diseño de políticas en distintos países de América Latina parecían escasas mientras que, en el segundo caso, el conocimiento de punta se encontraba en las diversas tesis de maestría y doctorado que aún no habían sido publicadas.

Nos pareció igualmente sintomático que los estados de Oaxaca, Puebla, Michoacán, Jalisco y de México concentraran el mayor número de investigaciones educativas en este campo, lo cual parecía indicar que nuestras perspectivas estaban profundamente marcadas por las *relaciones interculturales y lingüísticas vigentes en la región centro del país*, en detrimento de los aprendizajes que podrían derivarse de estudios realizados en el norte y el sureste mexicanos.

En mayo de 2002, el campo “Educación, valores y derechos humanos” se había consolidado a partir de la coordinación general de Rolando Emilio Maggi Yañez, Ana Hirsh Adler, Medardo Tapia Uribe y María Teresa Yurén Camarena, incluida la participación de Guadalupe Teresinha Bertussi al

frente del estado del conocimiento en “Derechos humanos y educación”. Entre otros avances, las obras relativas al trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral expresaban ya, en contraste con la mayoría de los campos del área VIII, un nivel de desarrollo teórico y conceptual sobresaliente, expresado a partir de los aportes de la corriente constructivista y el desplazamiento de las preocupaciones psicológicas por los intereses filosóficos. Es el caso de los estudios acerca de la *eticidad* en la educación, la ética en la gestación de proyectos educativos autónomos y el vínculo entre educación y justicia social.

El equipo que se había dedicado a recopilar investigaciones acerca de la formación y el desarrollo moral en la escuela había identificado más de cuatrocientas referencias considerando libros, tesis, ensayos, artículos de divulgación y propuestas. En este caso el *síntoma* consistió en que la mayoría de las pesquisas se enfocaba a la intervención educativa con estudiantes, más que a la investigación de los procesos y experiencias derivados. Por su parte, para identificar los más de cincuenta materiales producidos en la línea de valores universitarios y profesionales se aplicaron criterios rigurosos de selección, enfocándose sobre todo a la recopilación de libros, artículos en revistas especializadas y tesis. Se clasificaron a partir de su interés en los valores profesionales en carreras específicas, la ética profesional, los valores de los profesores y los estudiantes, los valores en los programas de posgrado y los valores de los mexicanos, entre otros.

Por último, se habían recopilado cerca de treinta productos, entre libros y tesis, acerca del tema de educación y derechos humanos, encontrando que los postulados de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y el Acuerdo Nacional para la Educación Básica, entre otras acciones políticas, enmarcaron lo producido, sobre todo, a partir de la enseñanza de los derechos y los deberes en la asignatura de educación cívica. Más allá de las propuestas para la formación de maestros y la elaboración de contenidos, la escasa consolidación y emergencia teórica y metodológica en esta línea se expresó en otro *síntoma*: la identificación de *autores fugaces* que reportaban una sola obra y, en consecuencia, no habían gestado debates teóricos y metodológicos sedimentados y consolidados en el tiempo.

La coordinación colectiva y el respeto al trabajo independiente desempeñado por los equipos que participaron en este proyecto favoreció, sin duda, la constitución de la Red Nacional de Investigadores de la Educación en Valores y Derechos Humanos, concebida como un espacio de encuentro entre los académicos dedicados al desarrollo de este campo de conocimiento.

El 2 de octubre del 2002, como un homenaje a los caídos del 68 en la plaza de “Las tres culturas”, los coordinadores de los estados del conocimiento del área Educación, derechos sociales y equidad nos reunimos para presentar las últimas versiones de nuestros escritos y recibir, en atención al proceso de dictaminación, los comentarios emitidos por colegas expertos.

REDEFINICIÓN DEL ÁREA VIII: EDUCACIÓN, DERECHOS SOCIALES Y EQUIDAD

Cuando contábamos con una visión general de los hallazgos y las obras producidas, de las metodologías y las teorías utilizadas, de las modalidades y los niveles educativos atendidos, de los sujetos considerados y, sobre todo, de las condiciones en que se desenvolvía cada campo, retomamos nuestro interés por develar nuestros *puntos de intersección*. A estas alturas, la *equidad en educación*, como uno de los derechos ciudadanos fundamentales, irrumpía como una categoría fundamental que no únicamente nos relacionaba con el campo de los valores y los derechos humanos. Una vez manifestado nuestro interés por documentar aquellos procesos educativos y de escolarización donde los hechos *actúan en contra de los derechos educativos* de la población mayoritaria, de tal modo que la producción en todos los campos se inscribía en los debates y los convenios nacionales e internacionales y en las reformas constitucionales en materia de derechos políticos, sociales y culturales, decidimos redefinir el área VIII con el nombre de *Educación, derechos sociales y equidad*.

Como podrá valorarse al revisar la obra en tres tomos, si bien el desarrollo y la consolidación del área VIII motivó su redefinición actual, las redes académicas y los conocimientos acuñados en algunos campos impulsarán, sin duda, la creación de áreas independientes en un futuro próximo. La obra está signada por la dialéctica *inclusión-distinción* porque, fortalecer el vínculo entre los campos de conocimiento a partir de la identificación de las preocupaciones políticas y éticas que nos enriquecen y hermanan, los campos más sólidos y con mayores frutos tendrán que ser tratados como áreas de conocimiento separadas en los próximos estados del conocimiento. En congruencia con las dinámicas mundiales que tienden a universalizar las preocupaciones y las representaciones políticas, sociales y culturales, a la vez que motivan resoluciones locales y particulares, nuestro reto estribará en garantizar el equilibrio entre los contenedores comunes y distintivos que configurarán las áreas en el futuro próximo.

En este sentido, habiéndonos identificado más allá de una validez de carácter endógeno que tiende a fortalecer la parcialización y la segmenta-

ción del saber al interior de los márgenes contruidos por los especialistas, parece necesario mantener los puentes de inteligibilidad que nos permitieron discutir acerca de la legitimidad, la funcionalidad y los usos sociales y políticos del conocimiento producido; expectativa justificada cuando descubrimos una relación necesaria entre el saber construido, la dinámica social y cultural, los derechos sociales y el diseño de las políticas educativas en nuestro país.

En términos tentativos, la *distinción* podría expresarse en los futuros estados del conocimiento, mientras la *inclusión* podría recrearse en los congresos nacionales de investigación educativa. Dicha inclusión parece necesaria cuando el VI Congreso Nacional de Investigación —que se llevó a cabo en Manzanillo, Colima, del 6 al 10 de noviembre de 2001— recibió sólo 35 ponencias que correspondieron al área VIII: 11 a “Educación y valores”; 7 a “Educación y diversidad cultural”; 6 a “Educación y género”; 3 a “Educación de adultos” y “Educación y medios masivos de comunicación”, respectivamente; y 2 a “Educación y medio ambiente”. La conversión de algunos campos en áreas de conocimiento parece justificada, sobre todo, para la elaboración de los estados del conocimiento, resultando pertinente distinguirlas de las áreas temáticas que han regido el formato de los congresos nacionales. A fin de promover el desarrollo equitativo y armónico de todos los campos de conocimiento, esta doble resolución podría estimular el intercambio entre las redes académicas consolidadas y emergentes.

LA OBRA EN TRES TOMOS

Como corolario de este esfuerzo colectivo, el estado del conocimiento *Educación, derechos sociales y equidad* se materializa en tres tomos organizados de la siguiente manera:

Tomo primero:

- I Educación y diversidad cultural
- II Educación y medio ambiente

Tomo segundo:

- III Educación y género
- IV Educación de jóvenes y adultos

Tomo tercero:

- V Comunicación, cultura y pedagogías emergentes
- VI Educación, valores y derechos humanos

La organización de los tomos no fue aleatoria, por lo que se definieron criterios adicionales a fin de ofrecer a los lectores la posibilidad de incursionar en algunos puntos de intersección adicionales entre los campos. En consecuencia, el tomo I integró los campos de “Educación y diversidad cultural” y “Educación y medio ambiente” por la significativa relación que existe entre cultura, control territorial y medio ambiente natural.

El tomo II consideró “Educación de jóvenes y adultos” y “Educación y género”, por el énfasis que en ambos campos adquieren la formación en el trabajo y para la vida, así como la conformación de hombres y mujeres adultas en contextos educativos escolares y sociales diversos.

Como corolario de la obra, el tomo III reunió el campo “Comunicación, cultura y pedagogías emergentes” con el de “Educación, valores y derechos humanos” porque representan el marco político, ético, valoral y comunicacional en que se inscriben los retos educativos fundamentales de nuestro tiempo.

Con excepción del primer tomo, donde se incluyeron dos campos igualmente consolidados en cuanto a la producción y las redes académicas que los sostienen, los demás integraron campos sólidos y emergentes con un propósito también específico: contribuir al desarrollo equitativo de la comunidad de investigadores educativos como un todo. De este modo, “Educación de jóvenes y adultos” y “Educación, valores y derechos humanos”, como nichos altamente sedimentados, antecedieron o sirvieron de corolario a las conclusiones que arrojó el trabajo desarrollado en los campos de “Educación y género” y “Educación, cultura y pedagogías emergentes”. En este sentido, el índice y el directorio generales resultan elocuentes porque en los campos consolidados participaron entre 9 y 23 autores, sin considerar los colaboradores, los asistentes y los grupos de apoyo, mientras los emergentes y marginales estuvieron a cargo de uno o dos responsables y autores.

Además de ofrecer información en torno a la organización y la metodología de trabajo utilizada en la búsqueda, la sistematización y el análisis de materiales bibliográficos y documentales, todos los campos incluyen un panorama acerca de: *a)* el contexto nacional e internacional en que se incubieron las investigaciones y las contribuciones en el período comprendido; *b)* las condiciones institucionales de producción; *c)* los segmentos educativos atendidos; *d)* los principales debates filosóficos, teóricos y metodológicos que intervinieron en la configuración del campo; *e)* descriptores temáticos propios y *f)* el impacto y las redes electrónicas, las páginas web y los recursos multimedia disponibles, además de plantear una

visión prospectiva. Después de cada capítulo se incluye la bibliografía general y el total de referencias identificadas en cada campo; información que fue analizada con distinto énfasis en términos cuantitativos y cualitativos al interior de cada equipo y, en algunos casos, se tradujo en bases de datos adicionales.

AGRADECIMIENTOS

Manifestamos nuestro sincero agradecimiento al Consejo Mexicano de Investigación Educativa por la confianza que nos depositó para desarrollar este gran proyecto, cuya coordinación general estuvo a cargo de nuestro entrañable amigo Mario Rueda Beltrán. También agradecemos a los colegas que participaron en la dictaminación de la obra que tuve la oportunidad de coordinar con el apoyo incondicional que me brindó el CIESAS: María Eugenia Vargas Delgadillo, investigadora adscrita a la línea de Educación y Procesos Antropológicos, Históricos y Sociales de la misma institución; Alexis López Pérez, doctorante del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav; Alicia Castillo Álvarez, académica del Instituto de Ecología de la UNAM; y Maritza Torres Carrasco, coordinadora del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación de Colombia.

Del mismo modo, por su lectura y dictaminación de los capítulos, muchas gracias a Sylvia Schmelkes, coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP; Graciela Messina, académica adscrita al Instituto Nacional de Educación de Adultos; Martha Alicia Tronco Rosas, jefa de la División de Desarrollo Docente de la Dirección de Estudios Profesionales en Ciencias Sociales y Administrativas del IPN; Mauricio Andión, profesor del Departamento de Educación y Comunicación de la UAM-Xochimilco; Juan Escámez Sánchez, académico del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia, España; y Bonifacio Barba, investigador adscrito al Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Por último, mi reconocimiento al compromiso que asumieron las cerca de cien personas involucradas en las diversas tareas que exigió desarrollar este proyecto colectivo. Los coordinadores de los estados del conocimiento contribuyeron siempre en la consecución de nuestro objetivo y, para ello, participaron activamente en un ambiente que se caracterizó por la libertad de acción y el respeto mutuo. Los autores, por su compromiso, capacidad de sistematización y deseo de comunicar a otros los hallazgos

XLVIII | MARÍA BERTELY

producidos en materia de investigación educativa en la última década, reunieron en sus textos un material invaluable para los maestros, los investigadores y los diseñadores de políticas educativas. Los colaboradores, los estudiantes y los grupos de apoyo, incluida mi asistente Clara Zaynos, también merecen un agradecimiento sincero porque, a partir de su colaboración desinteresada, resolvimos los múltiples retos implicados en la detección, la revisión y la organización de las referencias bibliográficas y el formato de los textos definitivos.

Dra. María Bertely Busquets
Coordinadora del área VIII
Estados de conocimiento, COMIE
Educación, derechos sociales y equidad

PARTE I

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

COORDINADORA:

María Bertely Busquets
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social

AUTORES:

Sonia Comboni Salinas
Investigadora, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

José Manuel Juárez Núñez
Investigador, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

María Bertely Busquets
Investigadora, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social

Erika González Apodaca
Doctorante, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa

Carlos Escalante Fernández
Doctorante, Departamento de Investigación Educativa-CINVESTAV

Rossana Podestá Siri
*Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP/
Universidad Pedagógica Nacional-211*

Elizabeth Martínez Buenabad
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades-BUAP

Adriana Robles Valle
Doctorante, Universidad Iberoamericana

Gabriela Czarny
Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP

Patricia Medina Melgarejo
Universidad Pedagógica Nacional-unidad Ajusco

Gisela V. Salinas Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional/ DGENAMDF

María Victoria Avilés Quezada
Universidad Pedagógica Nacional

COLABORADORES:

Angélica Rojas Cortés

María Virginia Villa Acevedo

DICTAMINADORES:

María Eugenia Vargas Delgadillo

Alexis López Pérez

ASISTENTE:

Clara Josefina Zaynos Cárdenas

INTRODUCCIÓN

María Bertely

El estado del conocimiento en el campo “Educación y diversidad cultural” integra los estudios producidos, en la última década del siglo XX, en torno a los procesos educativos y de escolarización en los pueblos indígenas de México. No obstante en últimas fechas el término *diversidad cultural* suele aplicarse al conjunto de atributos identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena, la relevancia del tema étnico en los ámbitos de los derechos sociales y la equidad educativa nos llevó a reunir las investigaciones desarrolladas no sólo en torno a los discursos oficiales, sino a partir de los pueblos, los sujetos y los nuevos agentes sociales que configuran los múltiples y ambiguos *locus de enunciación* que intervienen en el estudio de la relación entre la educación, la diversidad cultural y los pueblos indígenas.

En contraste con lo reportado hace diez años, cuando se elaboró un capítulo breve acerca del campo (Paradise *et al.* en Wuest, 1995), la presente sistematización planteó nuevos retos. El incremento significativo de investigaciones educativas acerca del mundo indígena en la última década, muchas de las cuales no fueron reportadas en el primer estado del conocimiento, demandó la integración de un equipo de doce académicos dispuestos a recopilar, sistematizar y analizar la amplísima gama de materiales producidos. Nuestro equipo decidió ofrecer a los lectores, además de una versión organizada de los estudios realizados, diversos ensayos temáticos bibliográficos y documentales en los ámbitos de especialización de los participantes.

Aunque al principio consideramos pertinente elaborar una base de datos, integrada por fichas bibliográficas y resúmenes analíticos en educación,

la tarea resultó mecánica, cansada y fragmentada, en el sentido de aportar una visión organizada de los principales autores, enfoques teóricos, posturas epistemológicas, diseños metodológicos y aportes que configuran un campo. Después de los primeros intentos, descubrimos que no bastaba con garantizar al lector un amplio y rápido acceso a resúmenes analíticos sintéticos. Lo que queríamos ofrecer al lector, y esperamos haberlo logrado en este capítulo, era una especie de *arqueología del saber*, en sentido foucaultiano, definida como el conjunto de conocimientos y posiciones teóricas, conceptuales y metodológicas que se expresan en los debates principales acerca de la relación entre la educación, la diversidad cultural y los pueblos indígenas de México.

En consecuencia, decidimos elaborar ensayos temáticos bibliográficos y documentales especializados que *a)* garantizaran el equilibrio entre la información cuantitativa y cualitativa, *b)* profundizaran en las obras principales y organizaran las corrientes de pensamiento, las líneas de investigación y los conocimientos de punta, *c)* caracterizaran los debates más sobresalientes y *d)* ofrecieran una visión prospectiva del campo. También optamos por desagregar el campo en temas específicos, denominados *subcampos*, y distribuir la pesquisa y el análisis de los productos entre investigadores especialistas.

Como los ensayos fueron elaborados en forma individual o en pares, el lector encontrará en ellos las posiciones de los autores, además de la diversidad de perspectivas y múltiples desequilibrios, vacíos y contradicciones que caracterizan la producción de conocimiento en este campo. Consideramos que esta ambigüedad, de modo paradójico y pensando en el futuro de la investigación educativa, se tradujo en la integración de un capítulo sugerente y productivo.

APOYOS INSTITUCIONALES

El apoyo institucional a los integrantes de este proyecto colectivo fue distinto. En los extremos, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social reconoció formalmente el proyecto y mi participación como coordinadora del mismo, ofreciendo sus recursos y espacios para la realización de diversas actividades, reuniones y encuentros, mientras otras instituciones negaron cualquier tipo de apoyo y reconocimiento a las diversas tareas desempeñadas por los participantes. Los contrastes en los apoyos recibidos constituyen un dato importante acerca de las condiciones institucionales en que se desarrolla la investigación y las acciones correlativas en este campo.

Como mencionábamos en el prólogo, podemos afirmar que, en la medida en que las instituciones se identifican con el habitus universitario, con las disciplinas históricas, lingüísticas y antropológicas, y forman parte del sistema nacional de investigación, ciencia y tecnología, situándose la educa-

ción como una línea de investigación entre otras, el apoyo y el interés institucional por el campo “Educación y diversidad cultural” resulta significativo. A la inversa, en la medida en que las instituciones se identifican con la formación docente, el habitus normalista y el orden burocrático y jerárquico en educación, los incentivos académicos y financieros para el desarrollo y difusión de este campo de conocimiento son menores.

De los 12 académicos involucrados en este proyecto, cinco pertenecen a instituciones del primer tipo y desempeñan actividades de investigación y docencia, así como diversos cargos académicos; cinco más están adscritos a instituciones del segundo tipo, incluidas colegas que desempeñan cargos administrativos de alta responsabilidad en la burocracia educativa oficial; y dos participaron por iniciativa propia. En este caso, a pesar de la alta calidad académica de nuestras colegas y los aportes que prometen sus tesis doctorales, no están contratadas como investigadoras de tiempo completo y los proyectos en los que participan son temporales; condición que resulta común en la nueva generación de investigadores educativos en nuestro país.

La composición y las condiciones de trabajo de nuestro equipo indican que menos de la mitad investiga en condiciones institucionales favorables, una proporción similar lo hace en condiciones desfavorables, y el resto se desempeña por cuenta propia. El rango *favorable* o *desfavorable* se invierte, sin embargo, si consideramos el salario base, los incrementos automáticos o las políticas de estímulos académicos a que están sometidos los académicos en ambos tipos de instituciones. Se reporta un mayor salario base e incremento automático entre los investigadores de instituciones dependientes de la burocracia educativa, en comparación con los mismos conceptos entre los contratados por instituciones de excelencia académica. Para los últimos, el incremento en sus ingresos depende de la obtención de recursos externos, las asesorías a dependencias públicas y privadas, las políticas institucionales de estímulos académicos, la participación en proyectos financiados por el sistema SEP-CONACyT y la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Como se trató de una investigación de corte bibliográfico y documental convocada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la misma asociación científica y sus miembros desplegaron grandes esfuerzos para el desarrollo del proyecto general, el cual implicó elaborar los estados de conocimiento de 11 áreas temáticas y, a la vez, asegurar la presentación de los avances correlativos en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en Manzanillo, en Colima, del 6 al 10 de noviembre de 2001. En algunos casos los recursos para esta y otras actividades fueron aportados por las instituciones de los participantes y, en otros, por los mismos integrantes.

No obstante los escasos recursos financieros, el éxito del proyecto Educación y diversidad cultural —el cual formó parte de los seis campos que integraron el área temática VIII, titulada *Educación, cultura y sociedad*— se debió al esfuerzo colectivo por superar las restricciones institucionales y presupuestales y, sobre todo, por salvaguardar y vitalizar el sentido y el espíritu de nuestro quehacer académico. De modo paradójico, los obstáculos nos llevaron a fortalecer los vínculos y prácticas de reciprocidad, así como a valorar el sentido del trabajo voluntario, de la pasión por el conocimiento y del ejercicio del pensamiento autónomo y crítico al interior de un proyecto amable y respetuoso.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS Y DOCUMENTALES

La ciudad de México, como el principal referente documental y bibliotecario en torno a la producción en el campo, supuso iniciar nuestra pesquisa en El Colegio de México (COLMEX), el Centro de Estudios Educativos, AC (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI/SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) de la SEP, entre otras instituciones y centros de información. En los ensayos temáticos bibliográficos y documentales presentados en este capítulo se amplía la referencia metropolitana a otras entidades federativas y fuentes de información, centros de documentación y bibliotecas.

PRODUCTOS, SUBCAMPOS Y *LOCUS* DE ENUNCIACIÓN

En el campo “Educación y diversidad cultural” identificamos poco más de 700 productos, incluidos, si no todos, la mayor parte de libros, artículos tanto de libros como de revista, tesis, informes, reportes de investigación, documentos, páginas web y redes electrónicas, eventos y espacios académicos, memorias, ponencias, videos, materiales didácticos, así como las propuestas formativas y los documentos oficiales producidos en México, en la última década del siglo XX. Los subcampos que inspiraron la realización de los ensayos temáticos bibliográficos y documentales fueron: 1) educación

para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano; 2) etnicidad en la escuela; 3) los indígenas en la historia de la educación; 4) sociolingüística educativa; 5) procesos socioculturales en interacciones educativas; 6) las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión; y 7) formación de docentes en y para la diversidad (cuadro 1).

CUADRO 1
EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL.
CANTIDAD Y TIPO DE PRODUCTO POR SUBCAMPO

	Debate latinoamericano	Etnicidad en la escuela	Hist. de la educ.	Sociolingüística educ.	Procesos socioculturales en interacciones educativas	ONG y educ. intercultural	Formac. docente en y para la diversidad	Total
Libros	27	44	11	23	2	14	13	134
Capítulo/ art. en lib.	51	25	29	27	2	6	28	168
Revista/ art. en rev.	28	16	10	8	15	8	18	103
Tesis/lic. y tesina	0	4	0	8	2	3	3	20
Tesis/ maestría	0	18	2	6	2	1	3	32
Tesis/ doctoral	1	5	5	0	1	0	0	12
Doctos./ informes y diagn.	4	9	1	8	4	7	48	81
Doctos./ elects. y págs. web	14	0	0	0	0	16	0	30
Foros/ memorias y ponencias	4	23	11	11	2	3	30	84
Materiales/ programas y propuestas curriculares	0	3	6	2	1	1	18	31
Doctos. oficiales	7	4	0	0	0	0	4	15
Totales	136	151	75	93	31	59	165	710

A partir de los más de setecientos productos incluidos en la bibliografía, considerando que en los ensayos se reportan 456 y se analizan a fondo los 436 más sobresalientes, es posible establecer algunas conjeturas. En términos verticales, las investigaciones reportadas acerca del debate latinoamericano, los procesos étnicos en la escuela y la formación docente en y para la diversidad duplicaron o triplicaron el número de productos identificados en los demás campos. En el primer caso, esto se debió a que los autores incluyeron los libros, los artículos en libros y revistas y los documentos electrónicos y páginas web que se produjeron y difundieron en distintos países de América Latina y no solamente en México. En el segundo, la proliferación de libros y artículos en libros y revistas relacionados con los pueblos indígenas de México demandó la inclusión de obras de carácter antropológico que aportaban, de manera directa o indirecta, al análisis de las políticas y las prácticas educativas en contextos étnicamente diversos. Por último, la considerable cantidad de productos en torno a la formación docente en y para la diversidad se derivó de la abundancia de informes, diagnósticos, memorias y ponencias en torno al tema.

Resultaría incorrecto derivar de la cantidad de productos la emergencia, la solidez y/o la madurez del conocimiento producido en cada subcampo, porque son los temas, los autores y la continuidad e impacto de sus obras, desplegados en tiempos y espacios específicos, los que intervienen en la definición de tal calidad. Sin duda, los conocimientos de punta en el campo de “Educación y diversidad cultural” se encuentran en algunas de las tesis de maestría y doctorado producidas en la última década, entre las que sobresalen por su número las relacionadas con los indígenas en la historia de la educación y los procesos étnicos en la escuela. Llama la atención, sin embargo, el escaso número de tesis en torno al diseño de políticas educativas a favor de la diversidad lingüística y cultural en Latinoamérica, así como al papel que desempeñan actualmente las organizaciones no gubernamentales en la materia. En sociolingüística educativa, aunque se reporta un buen número de tesis de licenciatura y de maestría, el desarrollo de trabajos doctorales parece necesario, sobre todo, cuando se trata de un conocimiento fundamental para el diseño de políticas educativas bilingües e interculturales en nuestro país. Por su parte, los pocos productos y tesis en torno a los estudios socioculturales en las interacciones educativas parecen indicar la necesidad de construir redes académicas más amplias.

En cuanto a los libros producidos, el que se reporte un número importante acerca de los procesos étnicos en la escuela se debe, en parte, a que la ambigüedad del concepto *etnicidad* permite a los autores un uso indiscriminado del término. En contraste, los dos libros acerca de los procesos socio-

culturales en las interacciones educativas dan cuenta de un subcampo con alto grado de especialización. En cuanto al tipo de conocimiento que circula en los documentos electrónicos y páginas web, los textos relativos al debate latinoamericano y al trabajo de las ONG se difunden de modo significativo en estos medios. El análisis del campo sugiere una estrecha relación entre: *a)* el acceso a las vías electrónicas; *b)* la circulación del conocimiento producido por los planificadores de las políticas educativas interculturales y bilingües en diversas latitudes; *c)* el establecimiento de consensos y acuerdos internacionales en torno a cómo garantizar los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas; *d)* los debates acerca de las resoluciones comunes y distintivas que se derivan de las reformas y las políticas educativas interculturales y bilingües impulsadas en los diversos países de América Latina y del mundo, y *e)* el papel que juegan las ONG como los nuevos agentes de financiamiento, mediación política e impulso de la educación en y para la diversidad. En contraste, las instituciones gubernamentales dedicadas a la formación docente intercultural bilingüe, aunque reportan el mayor número de foros académicos y de consulta, difunden el conocimiento producido en informes, diagnósticos, programas, memorias y ponencias, manifestando un impacto menor en la generación de conocimiento, la definición de las políticas y la distribución del financiamiento.

En cuanto a los *locus* de enunciación, definidos como los diversos horizontes de inteligibilidad, perspectivas y posiciones a partir de los que se producen las investigaciones en el campo, una gran cantidad de productos responde a las preocupaciones de los planificadores de las políticas educativas interculturales bilingües y, en consecuencia, se refiere a los *indígenas en general*. Las tesis de maestría y de doctorado, en contraste, se enfocan al estudio en regiones, pueblos y grupos indígenas particulares, esforzándose por documentar las preocupaciones y las perspectivas de los mismos pueblos, grupos y protagonistas.

Los cuadros que se presentan a continuación se diseñaron después de tratar de identificar las regiones, los pueblos y los grupos indígenas considerados en las investigaciones realizadas en la última década. Al buscar en los títulos estas referencias, encontramos que la mayoría de los productos se identificaba a partir del estudio de los pueblos indígenas en general, atendiendo a las preguntas de los planificadores. Los títulos sugerían diversos *locus* de enunciación porque, en los extremos, algunos autores habían intitulado sus productos a partir de tales preocupaciones, mientras otros lo habían hecho aludiendo a entidades federativas, regiones, pueblos, grupos indígenas o categorías sociales específicas. Como los títulos también sugerían los contextos, los nichos y los espacios en que circula el conocimiento producido, decidimos organizar nuestros cuadros a partir de dichos *locus* de enunciación.

En el cuadro 2, relativo al debate latinoamericano, se reportan títulos marcados por los debates que se dan en el contexto de las reformas educativas a favor de la diversidad lingüística y cultural en América Latina y México. Se identifica, en particular, un *locus* de enunciación relacionado con las perspectivas de *los planificadores* en torno a: 1) las políticas educativas en y para la diversidad en otras latitudes; así como 2) la educación indígena en general; 3) en México; 4) en Latinoamérica; 5) en regiones étnicas y pueblos indígenas que desbordan los límites nacionales; 6) en regiones étnicas y pueblos indígenas en territorios nacionales; 7) en países latinoamericanos específicos y 8) en entidades federativas de México.

CUADRO 2
EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD CULTURAL: UNA MIRADA AL DEBATE
LATINOAMERICANO. *LOCUS* DE ENUNCIACIÓN Y PRODUCTOS

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Doc. ofic.	Pag. web	Ponen- cia/mem.	Total
1. Otras latitudes							2		2
2. Indígenas en general	4	6	13		4	3		3	33
3. Indígenas de México	6	7	3				1		17
4. Indígenas de Latinoam.	5	7	2			1			15
5. Regiones y pueblos que desbordan límites nac.									
• Andes y Amazonía	1	3							4
• Pueblo Achuar			1						1
6. Regiones y pueblos en límites nacionales									
• Brasil, makuxi		2							2
• Brasil, Palicur de Bajo Uaca				1					1
• Chile, aymara		1							1
• Chile, mapuches		2							2

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Doc. ofic.	Pag. web	Ponen- cia/ mem.	Total
7. Países latinoam.									
• Chile	1		1						2
• Bolivia	4	2					3	1	10
• Colombia			3						3
• Ecuador	1	3	4						8
• Guatemala	2	2				3	8		15
• Honduras		1							1
• Nicaragua		1							1
• Paraguay		1							1
• Perú	2	4							6
• Venezuela	1								1
8. Entidades federativas de México									
• Oaxaca		1							1
• Sin definir		8	1						9
Totales	27	51	28	1	4	7	14	4	136

A estas categorías, enfocadas a las preocupaciones de los planificadores, se agrega en los siguientes cuadros (3, 4, 5, 6, 7 y 8) un segundo *locus* de enunciación, relacionado con el interés por documentar las *perspectivas de los actores* en: 9) regiones y pueblos indígenas de entidades federativas de México y 10) grupos étnicos que desbordan los límites estatales. En los títulos, agregándose o yuxtaponiéndose al término *indígena* aparece también un tercer *locus de enunciación*, integrado por 11) *otras categorías poblacionales*. En este caso, las amalgamas y configuraciones identitarias complejas irrumpen contra el purismo y el esencialismo que caracterizan las perspectivas que defienden las identidades fijas. Entre otras, las categorías amalgamadas se utilizan en títulos sobre: campesinos indígenas, indígenas migrantes, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas ciudadanos, indígenas jóvenes, indígenas adultos, así como mujeres y artesanas indígenas. Como un objetivo fundamental de los cuadros estriba en informar al lector acerca del número de materiales producidos en cada subcampo, y el uso de categorías amalgamadas en los títulos podría haber alterado el número de referencias, éstas no siempre son contabilizadas en los totales.

CUADRO 3
ETNICIDAD EN LA ESCUELA *LOCUS* DE ENUNCIACIÓN Y PRODUCTOS

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Doc. ofic.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
1. Otras latitudes	7	3	1						11
2. Indígenas en general	16	11	13	6	5	4	14	1	70
3. Indígenas de México	11								11
4. Indígenas de Latinoam.	2		1						3
5. Regiones y pueblos que desbordan límites nac.									
• Andes y Amazonía	1	3							4
6. Regiones y pueblos en límites nac.									
• Brasil, Palicur de Bajo Uaca				1					1
7. Países latinoam.									
• Guatemala				1					1
8. Entidades fed. de Méx.									
• Chiapas				1					1
9. Regiones y pueblos de entidades fed. de Méx.									
• Amuzgos de Guerrero							1		1
• Chinantecos de Oaxaca				1					1
• Triquis de Oaxaca		1							1
• Zapotecos de Oaxaca		2	1	1				1	5

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Doc. ofic.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
• Mixes de Oaxaca				1			1		2
• Mixtecos de Oaxaca				1					1
• Mayas de de Yucatán							1		1
• Mazahuas del Edomex.	1			4					5
• Wixarika de Jalisco				1			1	1	3
• Nahuas de Veracruz				1					1
• Otomíes del Edomex				1					1
• Otomíes de Guadalajara							1		1
• Purhépechas de Michoacán	4			2			1		7
10. Grupos étnicos que desbordan límites est.									
• Ayuujk				1					1
• Nahuatlacas	1								1
• Tarahumaras	1								1
11. Otras categ. poblacionales									
• Jornaleros agrícolas migrantes		1		2	2		1		6
• Migrantes		4		2	2		2		10
Totales	44	25	16	27	9	4	23	3	151

El cuadro 3 sugiere, entre otras cosas, que la entidad de la república en la que se han realizado el mayor número de investigaciones acerca de los procesos étnicos en la escuela es Oaxaca, seguida por los estudios con población purhépecha de Michoacán, mazahua del Estado de México, wixarika de Jalisco, así como otomí del Estado de México y en la ciudad de Guadalajara. Los amuzgos de Guerrero, los nahuas de Veracruz y los mayas de

Yucatán reportan un solo estudio, quedando al margen un buen número de regiones y pueblos indígenas, sobre todo del norte de México. Vale la pena mencionar que, en este caso y no obstante que se cuenta con información suficiente en entidades como Oaxaca y Michoacán, los estudios comparativos son aún escasos, a excepción algunos incluidos en los rubros 1, 4 y 5.

CUADRO 4
LOS INDÍGENAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.
LOCUS DE ENUNCIACIÓN Y PRODUCTOS

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
1. Otras latitudes						2		2
2. Indígenas en general	3	2	3	2	1		2	13
3. Indígenas de México	6	24	6	5		7	2	50
4. Indígenas de Latinoamérica								
5. Regiones y pueblos que desbordan límites nacionales								
6. Regiones y pueblos en límites nacionales								
7. Países latinoamericanos								
8. Entidades federativas de México								
• Tlaxcala		1						1
9. Regiones y pueblos de entidades federativas de México								
• Purhépechas, tarascos e indígenas de Mich.	1					2	1	4
• Tarahumaras e indígenas de Chiapas		1					1	2
• Zapotecos de Oaxaca		1						1
10. Grupos étnicos que desbordan límites est.								
• Nahuas			1					1
11. Otras categorías pobl.	1							1
Totales	11	29	10	7	1	11	6	71

El cuadro 4 indica que en México no se produjeron, en la última década, estudios generales o comparativos acerca de la historia de la educación en Latinoamérica y en regiones con diversidad lingüística y/o étnica que desbordan los límites nacionales. En contraste con los demás subcampos, es menor la variedad de regiones y pueblos específicos estudiados en entidades federativas de México, siendo Michoacán el estado de la república privilegiado y, en menor medida Tlaxcala, Chihuahua, Chiapas y Oaxaca. El término *indígena* se utiliza, sobre todo, en estudios acerca de la historia de las políticas o de las instituciones indigenistas, siendo *subsumido* a la categoría de *campesinado* en estudios acerca de la Escuela Rural Mexicana.

A continuación, el cuadro 5 muestra la influencia de distintos países de Latinoamérica en el conocimiento producido en el subcampo de “Sociolingüística educativa”, así como el interés por estudiar temas relativos entre los zapotecos, los mixtecos y los mixes de Oaxaca, los nahuas de Puebla, los mazahuas y otomíes del Estado de México y, en menor medida, los tzotziles de Chiapas y los wixarika de Jalisco. Llama la atención que Oaxaca y Puebla concentren el mayor número de estudios, mientras el convulsionado Chiapas ocupa un lugar marginal. En este cuadro se reportan títulos acerca de los tarahumaras, los nahuatlacas y los nahuas del sur de México, *sobreponiéndose las regiones lingüísticas* a los límites estatales. En otro orden de ideas, también se reportan títulos donde se *sobrepone* la categoría de *migrante* a la de indígena.

CUADRO 5
SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCATIVA
LOCUS DE ENUNCIACIÓN Y PRODUCTOS

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
1. Otras latitudes						1		1
2. Indígenas en general	6	4	6					16
3. Indígenas de México	4	7		2	4	4		21
4. Indígenas de Latinoamérica	2	4	1			2		9
5. Regiones y pueblos que desbordan límites nacionales								
6. Regiones y pueblos en límites nacionales								

(Continúa)

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
7. Países latinoamericanos								
8. Entidades federativas de México								
• Tlaxcala	1							1
9. Regiones y pueblos de entidades federativas de México								
• Mazahuas del Edomex	1			2				3
• Otomíes del Edomex		1				1		2
• Mixes de Oaxaca	1			2				3
• Mixtecos de Oaxaca		1		2				3
• Zapotecos de Oaxaca	1	1		1				3
• Nahuas de Puebla		2		4			2	8
• Tzotziles de Chiapas	1				1			2
• Wixarika de Jalisco	1							1
10. Grupos étnicos que desbordan límites est.								
• Nahuatlacas	1		1					2
• Tarahumaras	1							1
• Nahuas del sur de México	1					1		2
11. Otras categorías pobl.								
• Migrantes				1	1			2
• Sin definir	2	7			2	2		13
Totales	23	27	8	14	8	11	2	93

Acerca de un subcampo con alta especialización, como el relativo a “Procesos socioculturales en interacciones educativas”, aunque el cuadro 6 sugiere un número importante de artículos sobre los indígenas en general, esto se debe a que en la década se produjeron diversos análisis y reflexiones acerca de las epistemologías, los conocimientos y los saberes indígenas, que enfatizaban en las dimensiones no lingüísticas del proceso intercultural. En contraste, los especialistas en antropología educativa, el enfoque sociocultural, la psicología cultural y la pedagogía intercultural suelen, como se muestra en el ensayo respectivo, realizar estudios en casos específicos. El cuadro también sugiere la ausencia de referencias sobre enfoques y/o estudios si-

milares desarrollados en América Latina, el reducido número de grupos étnicos y sociales estudiados —entre los que se encuentran los mazahuas del Estado de México y los purhépecha de Michoacán y, en menor medida, los wixarika de Jalisco y los jornaleros agrícolas e indígenas migrantes—, así como la concentración del subcampo en unos cuantos especialistas.

CUADRO 6
PROCESOS SOCIOCULTURALES EN INTERACCIONES EDUCATIVAS
LOCUS DE ENUNCIACIÓN Y PRODUCTOS

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
1. Otras latitudes	1		2					3
2. Indígenas en general			8	1	2	1	1	13
3. Indígenas de México								
4. Indígenas de Latinoamérica								
5. Regiones y pueblos que desbordan límites nacionales								
6. Regiones y pueblos en límites nacionales								
7. Países latinoamericanos								
8. Entidades federativas de México								
• Michoacán			1	1	1			3
• Chiapas			1					1
9. Regiones y pueblos de entidades federativas de México								
• Mazahuas de Edomex	1	1	1	1	1			5
• Mixes de Oaxaca				1				1
• Wixarika de Jalisco			2					2
10. Grupos étnicos que desbordan límites est.								
• Nahuas						1		1
11. Otras categorías pobl.								
• Jornaleros agrícolas		1						1
• Migrantes				1				1
Totales	2	2	15	5	4	2	1	31

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Pág. web	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
9. Regiones y pueblos de ent. fed. de México									
• Wixarika de Jalisco			2					1	3
• Zautla, Pue.	5	1		2	2				10
10. Grupos étnicos que desbordan límites est.									
11. Otras cate- gorías pobl.									
• Jornaleros agrícolas							1		1
• Jóvenes y campesinos									
Totales	14	6	8	4	7	16	3	1	59

Por último, el cuadro 8 muestra que la investigación educativa interesada en documentar los procesos de formación docente en y para la diversidad se caracterizó, entre otras cosas, por el carácter *endógeno* de las acciones realizadas por la UPN, dirigidas a atender la formación docente hacia la población indígena en general y, en consecuencia, por el sentido *diagnóstico* aplicado a la evaluación de los planes implantados por la misma institución en diversos estados de la república. De manera paradójica, el interés de este subcampo por los procesos de formación en contextos lingüística y culturalmente diversos se tradujo en una escasa atención a los diseños locales, contruidos *desde abajo*. De ahí que los diagnósticos y los estudios se enfocaran, en mayor medida, a la evaluación de las políticas de formación en los niveles estatal y regional y, en menor proporción, al seguimiento de proyectos signados por procesos de apropiación étnica. No obstante el margen de acción de la UPN es nacional, la investigaciones en pueblos y grupos étnicos específicos sólo consideran a los amuzgos, los mixes y los mixtecos de Oaxaca, a los totonacos de Veracruz y, en un estudio, a los tzotziles de Chiapas.

Las acciones compensatorias desarrolladas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en apoyo a la docencia en el medio indígena, el impacto de la maestría en Lingüística Indoamericana del CIESAS en la pro-

fesionalización de varias generaciones de docentes bilingües, así como otras experiencias que, de modo directo o indirecto, han intervenido en la formación de los maestros indígenas, no fueron consideradas en este subcampo. Esto se debió a que el proyecto se dirigió a recopilar las investigaciones producidas *en torno a* los procesos de formación en y para la diversidad, y no los programas *de* formación ofertados. De hecho, la UPN es la única institución que reportó un interés específico por el estudio de estos procesos y, en los casos del CONAFE, la SEP, las ONG y las instituciones superiores que, como el CIESAS, intervienen de modo directo o indirecto en la formación en y para el mundo indígena, este tipo de estudios no existe o, como en el caso del CONAFE, los reportes son catalogados como *consultorías confidenciales*.

CUADRO 8
FORMACIÓN DOCENTE EN Y PARA LA DIVERSIDAD
LOCUS DE ENUNCIACIÓN Y PRODUCTOS

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Doc. ofic.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
1. En otras latitudes		1							1
2. Indígenas en general		2	9	4	19	4	15	10	63
3. Indígenas de México	4	5							9
4. Indígenas de Latinoam.							1		1
5. Regiones y pueblos que desbordan límites nac.									
6. Regiones y pueblos en límites nac.									
7. Países latinoam.									
8. Entidades federativas de México									
• Chiapas					1				1
• Chihuahua			1		1		1		3
• Durango					1				1
• Guerrero				1				1	2

	Libro	Art. de libro	Art. de/o revista	Tesis	Doc.	Doc. ofic.	Ponen- cia/ mem.	Mate- rial	Total
• Morelos					1				1
• Nayarit							2		2
• Oaxaca					3		2	3	8
• Puebla							2		2
• Q. Roo							5		5
• SLP					1				1
• Yucatán					3				3
9. Regiones y pueblos de entidades fed. de Méx.									
• Altos de Chiapas	2								2
• San Cristóbal, Chiapas			1		5			2	8
• Morelia, Mich.					1		1		2
• San Juan del Río, Qro.					1				1
• San Quintín, BC					1				1
• Tijuana, BC			1		1				2
• Amuzgos de Oaxaca	1								1
• Mixes de Oax.		1							1
• Mixtecos de Oaxaca				1					1
• Tzotziles de Chiapas					1				1
• Totonacos de Veracruz		1			1				2
10. Grupos étnicos que desbordan límites estatales									
11. Otras categorías pob.									
• Jornaleros agrícolas migrantes								1	1
• Sin definir	6	18	6		7		1	1	39
Totales	13	28	18	6	48	4	30	18	165

En conclusión, los cuadros anteriores nos permiten sostener que las entidades de Oaxaca, Michoacán, Puebla, Jalisco y el Estado de México concentraron la mayor parte de estudios realizados en la última década del siglo XX, en el campo “Educación y diversidad cultural”. Al parecer, a los ojos de los investigadores educativos interesados en este campo, no existen suficientes problemas que merezcan atención en el norte y el sureste mexicanos.

Con excepción de un estudio sobre procesos étnicos en la escuela, otro de carácter histórico y uno más en el tema de sociolingüística educativa entre los tarahumaras, así como los diagnósticos de las propuestas de formación docente en Chihuahua, Durango y Nayarit, los grupos étnicos del norte parecen no existir. De modo similar, en el sureste mexicano, con excepción de un estudio acerca de los indígenas en Chiapas, otro de carácter histórico, dos más acerca del bilingüismo en el pueblo tzotzil y cinco diagnósticos de las propuestas de formación llevadas a cabo por la UPN en la entidad, en los Altos, en San Cristóbal de las Casas y con docentes tzotziles, el desinterés por esta región del país parece sintomático. El conocimiento producido en el campo “Educación y diversidad cultural” se caracterizó, por reproducir las perspectivas que rigen las *relaciones interculturales y lingüísticas propias de la región centro del país*.

No obstante la importancia del tema migratorio, y sobre todo de la migración interna de los niños y las niñas que viajan con sus familias en busca de mejores condiciones de vida y trabajo, las investigaciones con jornaleros agrícolas migrantes son aún escasas en las instituciones académicas, dependiendo más de los proyectos políticos y sectoriales del momento. Las investigaciones acerca de las poblaciones infantiles que presentan altos índices de reprobación y deserción escolar —que son tratados como *indocumentados nacionales*, y que trabajan en los campos agrícolas de la frontera norte— parecen cuestionar el marco ético que rige la globalización de la economía y, en consecuencia, se desarrollan en medio de múltiples dificultades y obstáculos. Los proyectos llevados a cabo con poblaciones vulnerables de otro tipo, no funcionales a la reproducción del capital como el caso de *los niños de la calle*, parecen contar con mayor apoyo e impulso.

LA AUTORÍA

Llama la atención el peso que tiene la *autoría no indígena* en la producción de conocimiento en el campo de “Educación y diversidad cultural” en México cuando, en la última década del siglo XX, se construyeron enfoques pedagógicos interculturales y bilingües de *autoría nativa* en Perú, Brasil y aun en México, incluidos en el presente estado del conocimiento y gestados con la

participación de las propias regiones y comunidades indígenas. El valor del diálogo entre los educadores nativos y los especialistas no indígenas en la gestación de modelos educativos interculturales y bilingües locales parece obligar a los historiadores, los antropólogos, los sociólogos, los lingüistas, los pedagogos y demás especialistas interesados en el campo, a *repensar* el lugar que ocupan en la producción del conocimiento.

En cuanto a la autoría por género, el cuadro 9 reporta más hombres académicos que mujeres en los ámbitos del debate latinoamericano y la sociolingüística educativa, como temas propios de la *planificación* de las *políticas educativas interculturales y bilingües*. En contraste, más mujeres estudiaron los procesos étnicos en la escuela, los indígenas en la historia de la educación y las interacciones sociales en contextos escolares interculturales, interesadas en documentar las *perspectivas de los protagonistas*. En el mismo sentido, más académicas se involucraron en proyectos gubernamentales y no gubernamentales relacionados con la *transformación* y la *formación de los sujetos* en y para la diversidad. Aunque la diferencia en la participación por género no parece significativa, los subcampos que presentan mayores contrastes —con una diferencia mayor a 10— son los relacionados con el debate latinoamericano, que reporta 35 académicos y 24 académicas; la historia de la educación, con 28 académicas y 13 académicos; los procesos socioculturales, que incluyen 15 investigadoras y 6 investigadores; y las prácticas de formación, que involucran a 39 autoras y a 26 autores.

CUADRO 9
INVESTIGADORES POR SUBCAMPO Y GÉNERO

	Debate latinoamericano	Etnicidad en la escuela	Hist. de la educ.	Sociolingüística educ.	Procesos socioculturales en interacciones educativas	ONG y educ. intercultural	Formac. docente en y para la diversidad	Total
Hombres	35	51	13	24	6	7	26	162
Mujeres	24	54	28	22	15	10	39	192
Sólo apellidos	2	2	0	1	0	1	7	13
Colectivos institucionales y sin definir	75	44	34	46	10	41	93	343
Totales	136	151	75	93	31	59	165	710

ENSAYOS TEMÁTICOS BIBLIOGRÁFICOS Y DOCUMENTALES

En el primer ensayo, titulado “Educación para la diversidad: una mirada al debate latinoamericano”, Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez informan acerca de las distintas posiciones teóricas construidas en torno a los conceptos de *interculturalidad*, *multiculturalidad* y *bilingüismo* en educación, entre otras nociones fundamentales en la definición del campo. Los autores ofrecen referencias generales para conocer el contenido y la forma de las reformas educativas a favor de la diversidad impulsadas en Latinoamérica y, a la vez, proporcionan una gama de materiales que documentan diversas experiencias de educación lingüística y culturalmente pertinentes en países como Ecuador, Guatemala, Bolivia, Perú, Chile, Nicaragua y Honduras, entre otros.

Comboni y Salinas, bajo el principio de que no toda realidad bilingüe es intercultural, ni todo contexto intercultural es bilingüe, identifican más de 120 productos en algunas de las instituciones mencionadas y en los bancos de información del Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), Información Tecnológica (INFOTEC), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En términos cuantitativos, este subcampo ocupa el tercer lugar a partir del número de productos identificados en la década (cuadro 1).

Aunque sólo las contribuciones de punta son presentadas y analizadas en este primer ensayo, y el resto se reporta en la bibliografía general, la temática tratada por Comboni y Juárez constituye un referente básico para ponderar el estado del conocimiento en “Educación y diversidad cultural” en México. Entre otros hallazgos, los autores sugieren que, en términos comparativos y no obstante la Declaración Mundial de Educación para Todos, de Jomtién, el diseño de políticas educativas bilingües e interculturales en los países latinoamericanos está lejos de relacionarse de modo directo con el porcentaje de población indígena que reportan.

De este modo, mientras en Brasil se propicia el diseño de modelos escolares diversificados con participación indígena, sin importar que la población indígena es minoritaria; en Paraguay se considera la enseñanza del castellano como primera lengua no obstante 90% de la población nacional es bilingüe. Además de este tipo de paradojas, los autores mencionan los retos implicados en la articulación entre las modalidades bilingües e interculturales, por una parte, y los sistemas nacionales de educación, por

otra; entre los conocimientos indígenas, por un lado, y los que demanda su integración a la sociedad nacional y global, por el otro. Como éstos, documentan otros retos que han estado presentes en las reformas curriculares y en los congresos llevados a cabo en Latinoamérica.

Comboni y Juárez afirman que Bolivia cuenta con la reforma educativa más avanzada de los países andinos, considerando que todo el sistema educativo es intercultural bilingüe. También reportan investigaciones de corte comparativo que plantean el uso alternativo de los conceptos bilingüe intercultural en Perú y Ecuador, etnoeducación en Colombia e intercultural bilingüe en Bolivia y México. Sostienen que no obstante, desde los años ochenta del siglo XX se produjeron cambios fundamentales en la relación entre los pueblos indígenas y los Estados latinoamericanos, el número de estudios comparativos acerca de la historia de las políticas nacionales hacia los pueblos indígenas en la región son escasos, así como su impacto en el diseño de las reformas educativas en estas naciones.

“Etnicidad en la escuela”, como el segundo ensayo temático bibliográfico y documental desarrollado por María Bertely Busquets y Erika González Apodaca, se relaciona con los debates reportados por Comboni y Juárez en América Latina, pero expresados en México. Las autoras sistematizan la producción en un tema que emerge en la última década del siglo XX, cuando el movimiento indígena lucha por abrir nuevos espacios de negociación política con el Estado nacional y por reformar la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, incluido el derecho a una educación cultural y lingüísticamente pertinente.

Este ensayo enfatiza en las *apropiaciones locales del proceso de escolarización* como el eje que atraviesa los estudios acerca de la participación de los indígenas en la historia de la educación, los proyectos lingüísticos de autoría nativa, la *indianización* de las escuelas oficiales, la irrupción de los nuevos agentes de intermediación, así como las transformaciones de las propuestas formativas en y para la diversidad, tratados por otros autores en los ensayos subsecuentes.

Bertely y González, a partir de los más de ciento cuarenta productos inventariados, documentan las condiciones institucionales de producción en que se despliega el subcampo, los estudios pioneros y sus autores, así como la reciente introducción de esta línea de investigación a nivel posgrado, lo cual explica por qué los hallazgos originales y de punta se reportan sobre todo en tesis de maestría y de doctorado. En términos cuantitativos, el subcampo ocupa el segundo lugar en cuanto al número de productos identificados; relevancia que se explica no sólo por la importancia que adquirió el tema étnico después del levantamiento zapatista de 1994, sino por

la ambigüedad teórica en que se mueve este nicho de producción. El reto para un futuro próximo estriba en clarificar lo que se entiende, finalmente, por estudios étnicos en educación.

Las autoras organizan la producción a partir de los imaginarios étnicos en la historia de la educación indígena, el tránsito de la intermediación corporativa a la civil, los procesos de apropiación escolar y de etnogénesis, la escuela como ecosistema cultural, la escolarización y las relaciones intra e interétnicas, y la desterritorialización de las fronteras étnicas. En particular, las autoras ubican dos paradigmas contrapuestos que impactan la investigación en el subcampo respectivo: los que dieron origen al indigenismo institucionalizado y provocaron la reacción escencialista, y los que se articulan a las nociones de ciudadanía étnica e interculturalidad vivida.

En contraste con otros subcampos, se reporta un espacio académico de carácter permanente e interinstitucional construido en torno al estudio de la etnicidad en la escuela. Se trata del seminario “Escuela, indígenas y etnicidad” que funciona en CIESAS/Distrito Federal desde 1996 y, en el cual, están siendo analizados y discutidos los últimos aportes en la materia. La etnicidad en la escuela comienza a identificarse como un objeto de estudio específico, factible de articularse al diseño de políticas educativas interculturales pertinentes.

Considerando que el concepto de etnicidad se define a partir de la relación que se establece entre los pueblos indígenas y el Estado nación, las investigaciones acerca de los paradigmas en la historia de la educación muestran la transformación de las perspectivas que han manipulado lo étnico a favor de los intereses del indigenismo institucionalizado, a enfoques que definen la interculturalidad en educación como un derecho.

Las autoras documentan investigaciones acerca de las dimensiones institucionales, ideológicas, socioétnicas y simbólicas asociadas con la formación de los maestros bilingües, los intermediarios y los caciques culturales, en el caso de la intermediación corporativa; así como estudios sobre los nuevos liderazgos étnicos y agentes de intermediación, en ambientes sociales caracterizados por la permanente negociación política, la yuxtaposición entre modelos educativos etnicistas y ciudadanizantes y la apropiación local del discurso educativo oficial a favor de los intereses nativos, como rasgos de la intermediación civil. Los reportes indican que el ejercicio de la etnicidad en el caso de los indígenas mexicanos, como la que se expresa en países como Brasil y Perú, supone la construcción de comunidades imaginadas y nuevos referentes emblemáticos, la existencia de fases de latencia y visibilidad, así como la invención de tradiciones diversas que permiten a los pueblos identificarse como distintivos frente a un Estado en recomposición.

Las transformaciones del entorno político, lingüístico y cultural producen nuevos agregados étnicos, donde el concepto de identidad pierde pertinencia frente a la articulación de distintos niveles de identificación social, en los ámbitos vecinal, local, regional, nacional y global. Los distintos niveles de identificación y amalgamas culturales se expresan, sobre todo, en los estudios acerca de modelos interculturales en secundaria y bachillerato diseñados e impulsados desde abajo, con la participación de indígenas profesionistas, académicos y ONG, en un intenso proceso de negociación entre ellos y la Secretaría de Educación Pública. Aunque la mayoría de las investigaciones reportadas son básicas, se incluyen algunos proyectos y resultados de intervención.

Las autoras discuten el concepto de apropiación aplicable a cualquier traducción local de la escolarización, a partir de las perspectivas antropológicas constructivista y etnogenética que inspiran los estudios recientes. Ellas sostienen que la etnicidad en la escuela se documenta en las historias diacrónicas de la escolarización en pueblos indígenas específicos, en las producciones locales de proyectos educativos interculturales, en el manejo estratégico de los atributos étnicos y las identidades superpuestas, en el empoderamiento y apoderamiento étnico del aparato escolar, así como en las prácticas y en los discursos autogestivos y autonómicos en materia educativa. Los objetos de estudio que reportan constituyen la substancia empírica y el antecedente político de la lucha por la ciudadanía indígena, a partir de temas y perspectivas teóricas y metodológicas novedosas que incluyen: el estudio de la escuela al interior de los ecosistemas culturales, el análisis de las relaciones inter e intraétnicas en las dimensiones rituales y simbólicas, además de investigaciones acerca de comunidades indígenas migrantes y los procesos de desterritorialización de las fronteras. En conclusión, Bertely y González reúnen investigaciones que transforman tanto el bagaje conceptual clásico en torno a las nociones de etnicidad, como las ideologías étnicas espaciales ortodoxas.

Carlos Escalante Fernández, en el tercer ensayo dedicado a los Indígenas en la historia de la educación, sistematiza un subcampo que irrumpe con fuerza al amparo de investigaciones relacionadas con la educación rural y popular, pero que busca definir preguntas, fuentes y metodologías propias. En esta revisión, organizada a partir de los periodos prehispánico, colonial y siglos XIX y XX, el autor identifica más de setenta productos en las bibliotecas y los centros de investigación ya mencionados, El Colegio Mexiquense y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), situándose en el quinto sitio en términos cuantitativos. El ensayo menciona las instituciones académicas y los autores de los

trabajos, a la vez que identifica algunas tendencias importantes, entre las que se señalan los escasos estudios sistemáticos dedicados a la educación en la época prehispánica, el tránsito de las investigaciones de la historia de la educación indígena al estudio de los indígenas en la historia de la educación, y el descubrimiento de una historia sedimentada acerca de la capacidad de los pueblos indios para seleccionar y rechazar las enseñanzas y mensajes culturales que les llegan de afuera.

Los ensayos acerca de la educación entre los mexicas y los mayas en la época prehispánica analizan los diferentes marcos de socialización a que se veían expuestos los indígenas a partir de la posición social que ocupaban, así como su impacto en la resistencia y el debilitamiento cultural derivado de la conquista. El *tiempo de la confrontación* entre tradiciones educativas y culturales distintas es propio de la época colonial, cuando la evangelización, la castellanización y la incorporación a la vida urbana y al trabajo se manifestaron con diferente énfasis en momentos y espacios específicos. No obstante los estudios acerca de la época giran en torno a la categoría de conflicto cultural, Escalante reporta que la participación de los indígenas en los procesos educativos novohispanos se documenta también como resistencia, rechazo, clandestinidad, simulación, engaño, aceptación y *apropiación selectiva* de los aprendizajes difundidos por los misioneros españoles. Se trata de prácticas que se manifestaron, más que en comunidades indígenas, en los pueblos de indios creados por el mismo gobierno colonial para asignar fondos a las escuelas de primeras letras. Un trabajo acerca del colegio de San Carlos Borromeo, dedicado a la formación de sacerdotes indígenas, representa una primicia invaluable en el estudio de la formación de intelectuales indios en la época.

El siglo XIX, probablemente por su importancia en la construcción del Estado nacional en México, representa el momento de los indígenas invisibles y negados. Indígenas semi salvajes que, no obstante fueron calificados de este modo, aparecen en muchas de las investigaciones como agentes activos del proceso de escolarización. Sorprende, en particular, el grado en que la desamortización de los bienes comunales afectó las escuelas comunitarias sostenidas por algunos pueblos indígenas de Veracruz, la existencia de escuelas a solicitud de los propios indígenas en Chihuahua, así como la creación del colegio de San Gregorio dedicado a la formación de una pequeña intelectualidad indígena educada. Estos estudios, afirma Escalante, plantean la posibilidad de establecer con certeza las continuidades y las rupturas que trajo la escuela posrevolucionaria.

Los estudios acerca del siglo XX son los más abundantes, tratándose la historia de las políticas, de las instituciones y las dependencias gubernamentales.

mentales indigenistas; de las escuelas rurales en municipios con alta composición indígena; de la labor indigenista en Veracruz, Chiapas, Chihuahua, Michoacán y el Estado de México, entre otras entidades federativas; y de las ideas, los paradigmas y los imaginarios acerca del campesinado y los indígenas en el periodo posrevolucionario. Las investigaciones en este siglo arrojan también interesantes hallazgos acerca de los indígenas en la historia de la educación, incluidos tanto los usos sociales, las traducciones nativas, las estrategias de resistencia, el control y la apropiación local del proceso de castellanización y escolarización, y la intermediación cultural representada por los maestros bilingües. En los extremos, se reportan estudios históricos sobre asuntos específicos como el uso de la disciplina y el tiempo en las escuelas rurales posrevolucionarias, a la vez que ensayos historiográficos de amplio alcance y larga duración. Este subcampo sugiere paradojas y debates interesantes en torno al ejercicio de la hegemonía y lo que significa la democratización educativa, la ciudadanía y la autonomía de los pueblos indígenas, en un escenario histórico pleno en continuidades y rupturas.

El subcampo “Sociolingüística educativa”, como el cuarto ensayo bibliográfico y documental a cargo de Rossana Podestá Siri y Elizabeth Martínez Buenabad, introduce al lector en uno de los temas más álgidos en la historia de las políticas educativas hacia los indígenas: las lenguas indígenas y el español en las escuelas y la vida comunitaria. En términos cuantitativos se sitúa en el cuarto lugar, considerando que se identifican más de ochenta productos en las instituciones ya mencionadas, además del Colegio de Michoacán, las subsedes de la UPN en Oaxaca y Puebla, el CIESAS Centro y Occidente, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y, en el caso de la UAM, la unidad Iztapalapa. Los hallazgos fundamentales de esta pesquisa se refieren a que existe un gran número de grupos lingüísticos no estudiados, a excepción del mixteco, el triqui, el zapoteco, el náhuatl, el maya, el huichol y el mazahua; que resultan inexistentes los estudios comparativos interestatales con una misma comunidad lingüística; que los estudios se concentran en el nivel primario del ciclo básico; que se desarrolla más investigación básica que aplicada; y que se articulan excepcionalmente la lingüística y la antropología educativa. En contraste con el resto de los subcampos, éste inspira la oferta de posgrados, talleres y diplomados específicos, aunque no se reportan seminarios interinstitucionales, gestándose en la última década un número importante de investigadores y especialistas en sociolingüística educativa, con experiencia previa en lingüística descriptiva.

Las investigaciones en este subcampo indican que México se encuentra atrapado en un enfoque bilingüe de viejo cuño, que deja de lado la necesidad

de concebir al lenguaje como artefacto simbólico y cultural. Develar el potencial de las *metodologías dialógicas*, en el sentido de explicitar las fuentes del conocimiento indígena y construir propuestas fundadas en la autoría nativa, al modo que se hace en la Amazonía peruana y brasileña, es un reto que apenas comienza a generar algunos productos en nuestro país, específicamente con niños nahuas y otomíes. Para Humboldt, afirman las autoras, la lengua es *el almacén de la cultura* de cada grupo y, en consecuencia, la sociolingüística se erige como el paradigma más pertinente en el campo educativo.

Lingüistas y sociolingüistas de universidades chilenas, argentinas, peruanas, brasileñas, francesas, alemanas, estadounidenses y, por supuesto, mexicanas, afirman Podestá y Martínez, se enfrentan al estudio de la diversidad lingüística y educativa en un mundo globalizado, abarcando comunidades latinoamericanas, centroamericanas, indoamericanas y africanas, entre otras. Las autoras sostienen que México, no obstante haber sido vanguardia en educación bilingüe años atrás, ha perdido el liderazgo y sus debates son similares a los que se dieron en el siglo XIX. Los estudios en sociolingüística educativa indican, como sostienen Comboni y Juárez en su momento, que Bolivia se encuentra a la vanguardia no sólo de la región andina, sino en toda Latinoamérica, operando una reforma educativa intercultural nacional para todos los niños, sean o no indígenas.

Los ítems a partir de los cuales se organiza la producción en este subcampo incluyen trabajos acerca de los conflictos comunicativos y el desplazamiento lingüístico en el contacto entre las lenguas indígenas y el español; las actitudes, las preferencias y la conciencia lingüística; la proficiencia y la evaluación del aprovechamiento escolar; la etnografía del habla y la escritura en contextos comunicativos escolares y comunitarios; el microanálisis etnográfico en educación; la adquisición del lenguaje; las políticas del lenguaje; los derechos lingüísticos y la educación; los contenidos culturales de las lenguas; el papel de la lengua en comunidades migrantes; así como la planeación lingüística. Las problemáticas que enfrentan las poblaciones migrantes, entre las que se encuentran la enseñanza del español como segunda lengua y la normalización ortográfica, representan algunos de los retos más importantes para próximas investigaciones.

El quinto ensayo, cuyas autoras son Adriana Robles Valle y Gabriela Czarny, se intitula “Procesos socioculturales e interacciones educativas”. Los productos identificados, alrededor de treinta, ubicados en los bancos de información y biobliotecarios mencionados y en la Universidad del estado de Hidalgo, sitúan a este subcampo en el último lugar en términos cuantitativos, a pesar de que se trata de un objeto de estudio de primera importancia en la promoción de estilos de enseñanza culturalmente perti-

mentos. Por fortuna, se reportan algunas líneas de investigación consolidadas en el nivel preescolar y primario, y el subcampo comienza a considerarse en los planes de estudio de las Escuelas Normales, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Universidad Pedagógica Nacional.

Las autoras recopilan lo producido en torno a la relación entre cultura y educación y, en particular, profundizan en investigaciones enfocadas al estudio de las formas de aprender culturalmente situadas. Las tendencias que sobresalen en este tipo de estudios se refieren, en primer lugar, a pesquisas inspiradas en la antropología educativa, el enfoque sociocultural y la psicología cultural, aportando en términos significativos a la crítica de las nociones de déficit, anormalidad y desempeño escolar pobre entre los niños indígenas. Para el caso mazahua, los diferentes reportes analizan la relación entre la interacción social, la experiencia cotidiana y las maneras de aprender fuera y dentro de las escuelas y salones de clases; las estrategias de *adaptación escolar y docente* derivadas de los ajustes provocados por la vigencia de estilos de socialización y aprendizaje culturalmente determinados; un proceso de aculturación escolar que no supone asimilación cultural; y el *diálogo cultural* expresado en los acuerdos establecidos entre los niños y los maestros en torno al uso del tiempo y espacio escolares. La atención a la diversidad sociocultural en planteles escolares regulares ubicados en localidades indígenas y urbanas caracteriza este tipo de análisis.

Las indagaciones acerca de los *saberes socioculturales* constituye una segunda tendencia documentada por Robles y Czarny. Relacionada con la perspectiva sociocultural, pero inspirada en la necesidad de propiciar pedagogías alternativas que recuperen el ser, el saber hacer, el conocimiento indígena y las concepciones nativas, esta línea profundiza en el mundo simbólico, el ejercicio del poder y el manejo de determinadas nociones escolares en comunidades huicholas y purhépechas, entre niños jornaleros agrícolas y en grupos con antecedentes culturales diversos.

Por último, en cuanto a los proyectos de *apropiación curricular de conocimientos locales*, las autoras documentan estudios inspirados en la psicología cognitiva y la perspectiva histórico cultural. Las propuestas de intervención en educación inicial indígena, los modelos educativos de secundarias y bachilleratos enfocados al desarrollo social de las comunidades, así como la documentación amplia de las asambleas escolares como espacios de aprendizaje político en el marco de las relaciones interculturales, constituyen algunos de los temas tratados en esta revisión.

El balance en este subcampo indica un mayor énfasis en la investigación realizada en las escuelas en comparación con los estudios sobre los

procesos de adquisición y socialización en contextos familiares y comunitarios; la polarización entre los estudios básicos y aplicados; la inexistencia de estudios longitudinales; el olvido de los niveles superior y educación de adultos; y la desarticulación entre el estudio del conocimiento indígena y las actividades culturalmente determinadas, entre otros hallazgos importantes.

El subcampo “Las ONG y las redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión”, como el sexto ensayo a cargo de Patricia Medina Melgarejo, se justifica a partir de la intensa participación que las organizaciones no gubernamentales están teniendo en el diseño de proyectos, programas y propuestas de intervención en educación intercultural. De los trabajos seleccionados de un número de 231 corresponde a seis ONG, incluidas el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), Servicio, Paz y Desarrollo, AC (SEDEPAC), el Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, AC (COMEXANI), la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, AC (UCIEP) y el Equipo Pueblo (DECA); así como la Asociación Alemana para la Educación de Adultos y el Instituto de Cooperación Internacional (IIZ-DVV). El subcampo ocupa en términos cuantitativos, el sexto lugar en cuanto a los productos reportados.

La autora muestra cómo distintos autores coinciden en la caracterización de los rasgos que definen el trabajo de las ONG en la última década, incluidos los sectores eclesiásticos, empresariales, de profesionistas y los líderes indígenas que participan en su gestación y propuestas de desarrollo, promoción y participación social. Medina sostiene que, no obstante, el número de ONG varía en términos considerables dependiendo de las fuentes de información consultadas, su crecimiento es *descomunal* en la última década. Con este crecimiento se gesta un nuevo indigenismo integrador y nuevos agentes de intermediación entre el gobierno y las agencias de financiamiento internacionales o, en contraparte, un conjunto de acciones que reconfiguran la relación entre el Estado nacional y los pueblos indígenas a partir de formas alternativas de ciudadanía.

Medina reporta una mayor participación de las ONG en los ámbitos de la capacitación y la educación, en una amplia gama de programas que involucran la salud, la producción y la participación ciudadana, entre otros. Esta ambigüedad se traduce en el registro de 1 321 ONG consideradas en el ramo de educación, de las cuales sólo 15 afirman atender a la población indígena en forma explícita. El resto define sus acciones como educación *popular*, *comunitaria* y *compensatoria* en ámbitos que pueden incluir desde la promoción del arte, hasta el funcionamiento de asilos, casas hogar, guarderías y centros de educación básica. Un hallazgo fundamental en este

subcampo es la escasa presencia de la noción de interculturalidad y diversidad cultural en los proyectos de las ONG, en un momento que supondría un financiamiento importante a las iniciativas en las que participan los pueblos indígenas.

La selección de las ONG en este subcampo expresa la vigencia de las perspectivas *campesinista y popular*, propias de la sociología rural, cuyas expresiones en proyectos de educación rural se reportan en Guatemala, Colombia, Paraguay, Chile y Brasil. Esto, en contraste con los enfoques históricos, lingüísticos y antropológicos que han motivado a la mayoría de las investigaciones en los otros subcampos de integran el presente estado del conocimiento. Desde este tipo de enfoque, el CESDER, la UCIEP, el DECA, SEDEPAC y la IIZ-DVV reportan con distintos énfasis proyectos productivos, de capacitación integral y desarrollo social, así como modelos autogestivos con poblaciones campesinas e indígenas integradas por jóvenes y adultos que pertenecen a los sectores sociales excluidos de nuestra sociedad. La presencia de estudios inspirados en la sociología rural, más que incitar la fragmentación disciplinaria en el campo, deberían abrir la posibilidad de enriquecer los enfoques históricos, lingüísticos y culturalistas más utilizados en el campo. COMEXANI, por su parte, aparece como la única organización civil que se interesa por convocar al análisis de la situación de la infancia mexicana, incluida la calidad de la oferta educativa hacia los indígenas y propuestas que buscan el cumplimiento de diversos acuerdos internacionales en materia de derechos infantiles.

En este contexto de producción, Medina encuentra diversas connotaciones aplicadas al concepto de interculturalidad. Con excepción de algunos productos enfocados al análisis de los rasgos culturales, el concepto se utiliza en estudios acerca de la relación entre formas de organización, identidades culturales y ejercicio de derechos civiles y colectivos. De ahí que los proyectos tengan que ver con la salud reproductiva de las mujeres y la inserción laboral de niños, jóvenes y adultos en condiciones de vida y trabajo particulares, apareciendo subsumidas e implícitas las diferencias culturales. Otras connotaciones se identifican en los programas de capacitación dirigidos a diversos agentes educativos, incluidos los promotores, los técnicos y los maestros para el medio rural, donde la educación se convierte en un medio para lograr la participación ciudadana o en el espacio donde se explicitan los conceptos y los conocimientos indígenas.

La autora menciona experiencias emergentes relacionadas con los procesos de apropiación local de la escolarización, reportadas en el ensayo de Bertely y González desde un enfoque étnico. Al respecto, analiza los estudios acerca de la secundaria impulsada en una comunidad náhuatl de Puebla

por el CESDER y la secundaria huichol apoyada por la AJAGI en Jalisco; ambos proyectos sometidos a un intenso proceso de negociación que culmina con el reconocimiento y acreditación oficial de los estudios ofertados. En conclusión, la perspectiva filosófica de las ONG privilegia la *experiencia práctica* en detrimento del conocimiento académicamente construido.

Las redes y los directorios electrónicos, entre los cuales Medina menciona la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todos” y “La Neta” a nivel nacional, así como la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC) a escala internacional, resultan sustantivos a las acciones emprendidas por las ONG porque, en general, los proyectos implican la cooperación y el compromiso entre diversas instancias, los productos se difunden por estos medios, y se requieren redes virtuales vía la informática y páginas web. En materia de educación intercultural, la red denominada “Alforja” incluye a las de países como Panamá, Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Colombia, Chile, Argentina, Guatemala, El Salvador y México, a la vez que la Red de Educadores e Investigadores en Educación Intercultural (RED-EI) de México promueve el encuentro con las ONG a partir de un convenio celebrado entre la UPN y OEA. A su vez, informa la autora, la UNESCO difunde en su página productos relacionadas con el tema de educación y diversidad cultural, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) edita, por medios electrónicos, la *Revista Iberoamericana de Educación*, y el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos (CREFAL) sirve de enlace entre los organismos gubernamentales y no gubernamentales en materia de educación intercultural. La red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) reporta, a la fecha, más de 250 trabajos sobre educación, diversidad e interculturalidad.

Medina concluye afirmando que el debilitamiento del Estado vía la *solidaridad civil*, el traslado de fondos gubernamentales a las organizaciones no gubernamentales y la privatización asistencialista que se impone a la política social, son señales de los efectos perversos asociados con el aumento de la participación de las ONG en la educación intercultural.

El último subcampo temático, denominado “La formación de docentes en y para la diversidad”, fue sistematizado por Gisela V. Salinas Sánchez y María Victoria Avilés Quezada, a partir de más de 150 productos localizados en los bancos de información e instituciones mencionadas al principio de esta introducción, además del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), los Servicios Educativos del Estado de Chiapas (SECH), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la Universidad Veracruzana (UV). La producción en este subcampo lo ubica en primer

lugar en relación al total de reportes inventariados en el campo “Educación y diversidad sociocultural”.

Las autoras organizan su ensayo a partir de varios incisos. El primero, relativo a los cambios experimentados en los discursos y las prácticas sobre la formación docente y su impacto en las perspectivas acerca de la formación de maestros en y para la diversidad, reporta algunas de las transformaciones experimentadas en los modelos formativos, las condiciones institucionales en que se ha desarrollado el subcampo, el tipo de proyectos y experiencias identificadas, así como los programas, las guías, las antologías y los cursos impartidos a partir del incremento de licenciaturas y posgrados dirigidos a los maestros indígenas que ingresan o continúan sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional.

El análisis de las nuevas propuestas curriculares les permite situar los productos, los autores, las líneas y los conceptos considerados en las nuevas propuestas formativas. Resulta significativo, al respecto, el impacto que ha tenido la antropología educativa y la sociolingüística en la definición de los contenidos de enseñanza. Las autoras dedican el tercer inciso a las investigaciones diagnósticas, dirigidas a evaluar el perfil de ingreso del estudiante-maestro, el comportamiento de la matrícula, el desempeño académico de los estudiantes, los materiales y las modalidades de estudio, los productos de titulación y el impacto social de las experiencias formativas. El tránsito de las licenciaturas al posgrado indica el fortalecimiento de redes interinstitucionales en las que participan la UPN, la UAM Iztapalapa y el CIESAS, encabezando esta expansión las unidades Ajusco, Oaxaca, San Cristóbal de las Casas, Tuxtla Gutiérrez y del estado de Guerrero de la Universidad Pedagógica Nacional.

En términos prospectivos, uno de los principales retos que enfrenta el desarrollo del subcampo dedicado al estudio de la formación en y para la diversidad estriba en contribuir con argumentos informados en la resolución de dos paradojas. La primera debe flexibilizar y hacer más permeables las fronteras entre los modelos de formación para maestros indígenas y no indígenas o, al contrario, fortalecer la separación entre modelos formativos distintos destinados a atender la demanda en educación básica, media superior, superior y normalista. La segunda consiste en preguntarse acerca de la pertinencia de diseñar modelos formativos generales para todos los pueblos indígenas o, en su defecto, potenciar la gestación y la formalización de propuestas curriculares de autoría nativa que articulen los conocimientos locales, nacionales y universales.

En conclusión, en todos los ensayos parecen impostergables los estudios que documenten la participación activa de los pueblos indígenas en la

definición de la educación que requieren, que analicen las experiencias de alumnos con antecedentes lingüísticos y culturales diversos en contextos rurales y urbanos, y que informen acerca de la capacidad autonómica de los pueblos en materia educativa y en el marco de las reformas constitucionales. Parece también urgente realizar un mayor número de investigaciones comparativas acerca de la historia de las políticas educativas hacia los indígenas en Latinoamérica, de estudios antropológicos e históricos en torno a los procesos de apropiación étnica de la escolarización en pueblos específicos, así como de pesquisas etnográficas en torno a los estilos de aprendizaje y conocimientos culturalmente determinados. Se requiere, en consecuencia, de una efectiva articulación teórica y metodológica entre las disciplinas sociales, históricas, lingüísticas y antropológicas en educación. El uso social del castellano, así como el desarrollo de las lenguas indígenas y del español indígena hasta ahora catalogado como *castía o deficitario*, plantean también nuevos retos a los investigadores educativos.

Además del referente bibliográfico y documental, una referencia obligada para identificar el impacto del conocimiento producido y la relevancia de nuestros temas de investigación son las cifras estadísticas y el estado en guarda la educación para la diversidad en el marco de los derechos sociales. Sólo para plantear algunas interrogantes motivadas por este tipo de referentes contextuales, si consideramos que de los 12 millones 707 mil indígenas en nuestro país, 7.6 millones corresponden a niños hablantes de lengua indígena, un millón asiste a la escuela y 50% de éstos son atendidos por el sistema de educación indígena (INEGI, 2000), podríamos preguntarnos en futuras pesquisas: ¿qué sucede con los niños indígenas que no asisten a la escuela?, ¿qué arrojarían estudios longitudinales con alumnos indígenas exitosos? y ¿cómo se expresa el desempeño escolar de los niños con perfiles lingüísticos y culturales diversos en escuelas generales e indígenas?

Se sabe también que entre los 52 pueblos indígenas identificados se reportan más de 80 lenguas nativas: ¿cuáles son las lenguas y variantes lingüísticas no estudiadas?, ¿qué arrojarían los estudio en contextos comunitarios y escolares multilingües? y ¿existen investigaciones suficientes acerca de la alternancia lingüística y el español indígena en contextos comunicativos específicos? La diversidad lingüística y cultural está presente en todos los niveles educativos y, actualmente, encontramos alumnos indígenas desde educación inicial hasta el posgrado: ¿qué niveles educativos se han estudiado más y por qué? y ¿cómo se expresa la diversidad étnica, lingüística y cultural en los distintos niveles del sistema educativo? También en términos abarcativos: ¿cómo superar las perspectivas hegemónicas apuntaladas en el estudio de las relaciones interculturales y

lingüísticas propias de la implantación de la escolarización en la región centro del país?

En otro orden de ideas, no obstante Xóchitl Gálvez afirmó que las políticas sociales debían enfocarse a la atención de cinco derechos fundamentales, relacionados con los derechos económicos, políticos, sociales, culturales y ambientales de los pueblos indígenas (Monitor, 7/III/02), con excepción de los estudios sobre campesinos y mujeres indígenas realizados por las ONG, los desarrollados por las instancias académicas convencionales consideran las dimensiones socioculturales de la diversidad en las escuelas. ¿Por qué existen tan pocas investigaciones acerca de las dimensiones políticas, económicas y ambientales en materia de educación intercultural?, ¿cómo se vive la escolarización en los pueblos y las regiones indígenas de la frontera norte del país, invadidos por el narcotráfico?, ¿qué expectativas escolares tienen los pueblos indígenas del sureste mexicano? y ¿qué lugar ocupan los migrantes a Estados Unidos y los jornaleros agrícolas en nuestras indagaciones? La discusión de las reformas constitucionales en materia indígena, y el hecho de que en pleno siglo XXI entidades como Chiapas reporten 96% de marginación, nos lleva a preguntar: ¿cómo articular nuestras pesquisas a la definición del indígena como sujeto del derecho?

Si algo aportó el estado del conocimiento en el campo “Educación y la diversidad cultural” en la última década del siglo XX, es que contamos con suficientes indicios acerca de un *proceso de apropiación local de la escolarización pública*, impulsado en parte por la irrupción de nuevos agentes de intermediación, de organizaciones no gubernamentales y nuevas fuentes de financiamiento. El riesgo estriba en propiciar estos procesos en el marco de una política neoliberal que debilite el compromiso ético del Estado. Al parecer, urge una reforma constitucional que otorgue legitimidad oficial a la *autonomía de facto* que siempre han practicado y ejercido los pueblos indígenas frente a las influencias externas y las políticas gubernamentales.

Con la palabra, el pensamiento, los ojos y el cuerpo puestos al servicio de la autonomía de los pueblos indígenas de México, los autores del presente estado del conocimiento esperamos que la investigación educativa que se realice en los años por venir sea el resultado de un diálogo efectivo entre la población indígena y no indígena, en el marco ético de un Estado nacional plural e incluyente.

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD: UNA MIRADA AL DEBATE LATINOAMERICANO

Sonia Comboni Salinas
y José Manuel Juárez Núñez

PRESENTACIÓN

El estudio de la problemática de la educación intercultural bilingüe en América Latina, particularmente en los países con gran población indígena, ha sido prolífico durante la última década del siglo XX. Se han publicado pocos libros de autor, pero varios colectivos o compilaciones a partir de congresos sobre el tema; la mayoría son artículos de libros que dan cuenta de investigaciones, experiencias pedagógicas o discusiones teóricas. De igual manera, la revista *Pueblos Indígenas y Educación*, editada en Ecuador de manera conjunta entre el Proyecto Educación Bilingüe Indígena-Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia Alemana de Cooperación Técnica para el Desarrollo (P-EBI-MEC-GTZ) hasta 1990, y las ediciones Abya-Yala cuyo primer número apareció en marzo de 1987, han dedicado un gran espacio para la difusión de los aportes llegados desde la antropología, la historia, la lingüística y la sociolingüística, así como de las crónicas de las experiencias vividas en las escuelas.

La búsqueda de la producción científica para este estado de conocimiento se ha realizado revisando las siguientes bibliotecas: del COLMEX, el

DIE-CINVESTAV, el CIESAS, la Biblioteca Central de la UNAM, las de la UAM, unidades Xochimilco e Iztapalapa, el INI, la UPN-Ajusco y el Centro de Documentación Andrés Bello del ILCE. Se recabó información en el Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE) del CEBIAE de Bolivia; en centros de Documentación del BID, del BM, de la OEI, INFOTEC, la CEPAL, la OEA, la UNESCO y de la DGEI-SEP. En el presente trabajo consignamos un estado de conocimiento que comprende 13 libros de autor; 14 libros colectivos; 51 capítulos en libro, algunos de ellos forman parte de los libros colectivos; 28 artículos en revistas; 14 documentos electrónicos; 7 documentos oficiales; 4 ponencias y una tesis de doctorado.

El actual estado del conocimiento sobre la educación intercultural bilingüe en el ámbito latinoamericano ha sido organizado en los rubros que aparecen con mayor frecuencia en la literatura especializada y en las investigaciones: 1) reformas educativas; 2) interculturalidad, diversidad y educación; y 3) experiencias en educación intercultural bilingüe.

Cabe mencionar que con relación al estado del conocimiento elaborado en ocasión del II Congreso Nacional de Investigación Educativa de 1982, es la primera vez que se introduce un capítulo en el cual se dé cuenta de la producción latinoamericana en el campo de la educación intercultural bilingüe, lo que restringe la selección de obras dejando fuera a aquellas que no conllevan el componente intercultural. Se podría objetar, ¿es que hay alguna sociedad o algún pueblo indígena que no sea intercultural o no esté en contacto con culturas ajenas a la propia?, ¿la misma educación bicultural bilingüe, a pesar de las limitaciones del enfoque, no conlleva la interculturalidad? Sin embargo, hemos limitado la búsqueda a lo intercultural como base del diálogo con el resto de los países de América Latina. El fundamento de nuestra elección es que no todo el que es bilingüe es intercultural, ni el que vive la interculturalidad es, por lo mismo, bilingüe. Siendo un campo tan amplio y el espacio de exposición tan pequeño, hemos limitado también nuestra selección a las obras que entran dentro de los rubros mencionados.

REFORMAS EDUCATIVAS

En cuanto a las reformas educativas en América Latina hemos considerado siete textos, que analizan las políticas educativas vinculadas con la institucionalización de la educación intercultural bilingüe. En todas ellas se pone de manifiesto la necesidad de atender a las demandas educativas de los indígenas y de volver a definir los conceptos de bilingüismo e interculturalidad dependiendo de la intención política de los gobiernos y de la contrapartida representada por la oposición de los pueblos indígenas.

Ruth Moya, lingüista y asesora del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (P-EBI) de Ecuador y del Programa de Educación Intercultural Bilingüe guatemalteco (PEIB), entre otros, en su trabajo *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina* (1998) analiza detenidamente las reformas emprendidas en catorce países de la región, a partir de la resignificación de la interculturalidad. Dicha noción parte del reconocimiento de lo diverso y de la identidad. Originalmente también suponía el diálogo cultural entre iguales buscando de manera intencionada una relación de equilibrio y de “dialogística” a pesar de reconocer las desigualdades. La autora recupera los diferentes movimientos indígenas como el ecuatoriano, el maya de Guatemala y el de Bolivia, que se apoyan en la lógica esencial de los movimientos étnicos latinoamericanos. Ésta radica en el hecho de que si el Estado excluyó a los pueblos indígenas del acceso a los servicios sociales más básicos, es el mismo Estado el que debe remediar o corregir esas formas de exclusión.

En su estudio, Moya analiza los fundamentos y normas que rigen las relaciones interculturales en varios países, reuniendo a México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia en un primer grupo por el número de población indígena con que cuentan. En el segundo analiza los casos de Colombia, Nicaragua y Chile, países en los cuales los grupos étnicos son minoritarios pero existe un reconocimiento de la diversidad cultural. En Honduras debido a la complejidad de las etnias indígenas y autóctonas, aunque constituyen una minoría sobre el total de la población, resulta complicado realizar una lectura única de la etnicidad, tratándola de manera particular. Por otra parte, en este país se ha institucionalizado la educación indígena como Educación Bilingüe Intercultural (EBI). En el cuarto grupo reúne a Costa Rica, El Salvador, Panamá, Venezuela y Brasil, cuyas características son las de contar con una población étnica minoritaria, los esfuerzos por reconocer los derechos indígenas son recientes y las medidas institucionales por desarrollar la educación indígena son de carácter experimental. En todos los casos ubica el contexto, recupera las experiencias, estudiando la filosofía de la educación indígena, el marco legal y las políticas y estrategias operadas por los respectivos gobiernos, señalando los problemas y los avances.

En este estudio, fundamental para el conocimiento de la EIB en el ámbito latinoamericano, recupera las categorías identidad y diversidad cultural como los fundamentos de una nueva visión de la educación indígena y como un ejercicio de los derechos lingüísticos, culturales y de impulso para el establecimiento de las autonomías de los diferentes pueblos indígenas que habitan el continente. Cabe mencionar que Brasil cuenta con una política pública que se centra en la preocupación de desarrollar currículos espe-

cíficos, con participación indígena, haciendo uso de metodologías diferenciadas porque toman en cuenta las formas de aprendizaje de cada pueblo. La educación indígena debe ser específica y diferenciada e intercultural; en la legislación se establece que los pueblos indígenas tienen derecho a utilizar sus lenguas maternas en los procesos educativos escolares y a trabajar en torno a cuatro principios establecidos en el documento sobre las metas de la educación indígena: respeto a la diferencia, interculturalidad, la lengua materna y la educación como proceso que interviene en la producción de conocimientos. Ruth Moya, en relación con Paraguay, explicita que a pesar de contar con una población 90% bilingüe, reporta escasos resultados. En este caso, a pesar de contar con un bilingüismo social significativo, la escuela siempre ha enseñado en castellano, no existiendo estrategias para la enseñanza del castellano como segunda lengua (L2) y no practicándose el bilingüismo en la escuela. Concluye la autora que ningún logro será posible sin la conducción y participación de los pueblos indígenas y mientras no se formen recursos humanos indígenas para la educación indígena.

Con relación a Brasil también se puede consultar la tesis doctoral de (Nicanor Rebolledo, 2000) intitulada *Escolarización y cultura un estudio antropológico de los Palikur del Bajo Uaçá, Brasil*, así como el estudio de Emanuele Amodio y Vincenzo Pira en *Escuela en cambio cultural entre los Makuxi de Brasil*, en la obra Unión de Naciones Indígenas (UNI), 1988. Con respecto a Paraguay se encuentran los aportes de Utta von Gleich (1993) *Paraguay-país bilingüe modelo: del mito a la realidad*, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 27 y 28, año VII, octubre-diciembre, Ecuador, Abya Yala, pp. 111-131.

Luis Martínez (1995) analiza las reformas educativas de Bolivia, México, Chile y España a la luz de las directrices emanadas de la Declaración Mundial de Jomtién sobre “Educación para todos” en 1990, ubicándolas en el contexto de la globalización y la generalización de la pobreza. Se trata de un análisis comparativo importante para conocer las semejanzas y las diferencias entre las reformas en los países mencionados. Por su parte, Delfina Paco y Edgar Siñani (1997) realizan una labor muy interesante en su libro *Una mirada a las reformas educativas de Bolivia y países latinoamericanos*, por cuanto presentan un estado del arte sobre las políticas educativas, las reformas curriculares y las modificaciones legislativas de los países reseñados. Es una obra comentada que da pistas para los investigadores de la problemática educativa en América Latina.

A este respecto se puede consultar el texto de Wolfgang Küper (1999), *Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos*, cuya tesis central estriba en la necesidad de modificar el aspecto estructural en relación con el sistema educativo del país respectivo. Mientras no se logre esto, es decir,

integrar todo el sistema de educación en uno solo, con diferentes modalidades, como en el caso de Bolivia, es poco lo que se podrá avanzar.

Emanuele Amodio (1988), en el libro *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina II*, señala que el interés por la escuela en las sociedades indígenas de América Latina ha crecido enormemente en los últimos años. La multiplicación de experiencias de enseñanza bilingüe ha obligado a estudiosos de la educación, antropólogos y lingüistas a ocuparse de este problema desde sus respectivas disciplinas científicas. Al mismo tiempo, las demandas de las organizaciones indígenas por una escuela adaptada a sus exigencias ha logrado llevar adelante políticas estatales en los Estados latinoamericanos. Con respecto a estos últimos afirma que las iniciativas de enseñanza bilingüe llevadas a cabo por los Estados hasta 1990 pueden considerarse fallidas por problemas de voluntad política, escasa estructuración y claridad metodológica y que, en general, el interés de las instituciones educativas estatales va en dirección diametralmente opuesta a las escuelas bilingües. Aquello que parece interesarles más es multiplicar las escuelas normales en territorio indígena, tal como se hace en los territorios nacionales que comparten una lengua, contenidos uniformes y un tipo de gestión centralizada.

Respecto de los proyectos de educación bilingüe no estatales, con contadas excepciones, los problemas son diferentes aunque los resultados similares. En general se trata de proyectos más o menos aislados y parcialmente mezclados con poblaciones mestizas. En estas condiciones, afirma Amodio, los mismos indígenas rechazan la educación bilingüe porque, además, consideran que estudiar en la propia lengua conlleva el riesgo de permanecer en el pasado y no contar con los instrumentos para defenderse. En general, sostiene este autor, pueblos indígenas tienen dudas sobre la utilidad de las iniciativas fundadas en la noción de género.

En conclusión, Amodio sostiene que la presión cultural externa impide a los indígenas percibir los peligros de una adaptación acelerada a la lengua y a la cultura nacional. Lo que les importa no es perder la identidad cultural, sino saber lo que los “otros saben” para no continuar siendo explotados y engañados. Así, hablar castellano o portugués y “saber hacer cuentas” se convierten en los cimientos de las demandas indígenas tanto en las escuelas oficiales, como en los proyectos educativos de base. Los proyectos educativos para las poblaciones indígenas se reducen a la enseñanza de la lengua indígena y los contenidos occidentales, lo que conduce al fracaso y a la reducción de la cultura a la lengua. Considerando que esta interpretación de la educación no es suficiente para el reforzamiento de las culturas indígenas, los programas educativos y los contenidos de la EIB deben estar

constituidos por elementos culturales indígenas y occidentales. A partir de esta concepción el autor analiza diversos programas educativos y su estructuración, concluyendo que distan mucho de ser *interculturales*.

En el marco de discusión sobre diversidad e integración a la modernidad, Wolfgang Küper (1997) señala que los pueblos indígenas latinoamericanos demandan el reconocimiento de su cultura y, a la vez, su integración a la unidad nacional y la sociedad moderna; destacando los señalamientos establecidos en el Primer Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural, realizado en Antigua, Guatemala, en el otoño de 1995, de acuerdo con los cuales la población indígena aún no ha aceptado completamente la EIB como forma pedagógica debido a que no representa la cultura indígena. El autor propone una educación indígena que favorezca la integración y supere la asimilación, a través de dos alternativas.

Una alternativa estriba en tomar en cuenta cuestiones curriculares y de organización para la alfabetización en lengua materna y la consecuente y lenta transferencia a la lengua nacional dominante para su aprendizaje y conocimiento, para lograr el dominio de las dos lenguas de manera progresiva. Con este enfoque los alumnos podrían seguir su educación secundaria y universitaria en el sistema educativo tradicional, limitándose la educación bilingüe intercultural a la escuela primaria, introductoria al sistema educativo dominante. La otra alternativa, mientras tanto, consistiría en contar con un sistema autónomo de educación bilingüe intercultural desde la primaria hasta la universidad, creando corresponsabilidad entre ambos sistemas.

El autor analiza las reformas educativas de Ecuador, Perú y Bolivia a partir de la pregunta: ¿en qué medida se plantean estas cuestiones en los documentos básicos de las reformas educativas que se están llevando a cabo? Küper reconoce que en Ecuador existe una reforma curricular producto de cuatro años de debate y publicada en 1996 por el Consejo Nacional de Educación y Cultura que, no obstante contó con un amplio consenso, plantea escasas menciones a la EBI y la interculturalidad en la educación. El documento da más importancia a la realidad ecuatoriana como nación y como país unificado que a las diversas nacionalidades y los diferentes contextos culturales y étnicos que lo constituyen. Tampoco se especifican las características e impacto del nuevo currículum, las relaciones entre la EBI y el sistema general de educación básica ecuatoriana, las diferencias entre lengua materna y la segunda lengua, ni las lenguas habladas en el país.

En el caso del Perú, continúa Küper, los sistemas sí están interrelacionados. El documento de reforma curricular denominado “Plan de desarrollo de la educación a largo plazo 1995-2010”, del Ministerio de Educa-

ción, menciona la interculturalidad y de manera expresa la EBI. En este caso, el primer objetivo es la equidad de la oferta de servicio, garantizando a las poblaciones vernáculo-hablantes su acceso a la educación en igualdad de oportunidades. En la práctica, sin embargo, no se ha dado una respuesta adecuada a las necesidades de estructuración de un nuevo sistema educativo, ni a lo que implica para las funciones de gestión y coordinación educativa el desenvolverse en contextos multiculturales y multiétnicos. Como en el caso de Ecuador, este documento no aclara de manera alguna la integración de la modalidad bilingüe intercultural en el Sistema Nacional de Educación.

Bolivia reporta la reforma curricular más avanzada de todos los países andinos. Para sostener esta afirmación, Küper analiza la “Ley de la reforma educativa del 7 de julio de 1994”, resaltando las bases fundamentales de la educación boliviana: “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos hombres y mujeres” (artículo 1º). En esta ley, la EIB no es parte del sistema nacional de educación, sino que todo el sistema es intercultural y bilingüe. La educación bilingüe se convierte en uno de los pilares del proceso de reforma educativa, para que un contingente importante de educandos, aquellos que viven principalmente en áreas rurales, puedan revalorizar sus culturas y aumentar su autoestima y niveles de aprendizaje.

La conclusión a la pregunta de Küper es que en Ecuador existe la tendencia a *autonomizar* el subsistema de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), a través de las primarias y secundarias dependientes de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB). En Perú, se expresa la tendencia a *delimitar* la EIB a la escuela primaria, como preámbulo al sistema general desde secundaria, aun cuando se mencione la creación de Institutos de Formación de profesores de EIB. En Bolivia, en contraste, se experimenta la *unificación* de la EIB y la educación estándar para la población hispanohablante, en un sistema con dos modalidades con los mismos derechos y niveles de equivalencia.

Por su parte, Desiderio Catriquir y Teresa Durán (1997) analizan algunos rasgos de la educación pública en Chile, en lo que concierne a las reformas, bajo una doble mirada crítica: por un lado, la evolución de las ideas en el marco de la sociedad chilena y, por otro, desde la perspectiva de un sector mapuche inserto en el sistema con la capacidad de diferenciar la realidad de éste y las circunstancias de vida y posibilidades de desarrollo del pueblo de origen. En el texto se organizan las políticas educacionales en cuatro momentos. En el primero se dan las etapas transformadora e integradora; la última relacionada con la inclusión de los pueblos indígenas en la legisla-

ción. No obstante, entre 1813 y 1970, la sociedad chilena no manifestó cambios sustantivos, las transformaciones provocadas por los procesos de modernización e institucionalización iniciadas en 1965 fueron significativas aunque dejaron inalteradas la base cultural y nacional que caracteriza la legislación educacional en materia indígena. Los objetivos de ambas etapas fueron similares, no obstante sus diferencias: procurar el progreso social, económico y cultural a todos los habitantes de la nación a través de la educación, y mantener las bases culturales globales.

Para los autores, a principios de la década de los setenta se inicia en Chile un segundo momento que se distingue por la orientación socialista en la política estatal y en educación. Se proclama entonces la educación para todos y en todos los niveles. A pesar de que los pueblos indígenas vieron realizadas algunas de sus reivindicaciones sociales y políticas, no lograron la inclusión de las culturas indígenas al desarrollo nacional, siendo la cultura nacional el eje aglutinante de los cambios. En el tercer momento se refuerza aún más la identidad nacional como fundamento de la igualdad y, en el cuarto, se abre el espacio a una ley indígena y reforma educativa que incluyen concepciones alternativas en torno a la diversidad cultural, las dimensiones étnico-culturales y las cuestiones de género, la integración cultural a los cambios globales, y la institucionalización de la EIB.

No obstante los avances, los autores preguntan: ¿podrá la sociedad nacional llevar a cabo una reforma que supone un replanteamiento cultural como el que se enuncia? y ¿qué papel real se asignará y asumirán los actores, particularmente los indígenas, que se adhieran a esta tendencia?. Por otra parte, es real que el sistema educacional vive perspectivas de cambio cultural que se profundizan, superando el concepto de pertinencia y la diversidad negativamente aceptada y plantea desafíos para la sociedad en su conjunto.

Loncon (1997), en el texto *Reforma educacional y educación intercultural bilingüe en Chile, el caso mapuche*, identifican la década de los ochenta como el inicio de los cambios, específicamente con lo que se conoce como la modernización y descentralización educativas de esa década y su consecución en los noventa. Estos cambios se complementan con las políticas y los programas de mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación impulsados por los últimos gobiernos. El estudio analiza las nuevas leyes en materia educativa y las indígenas que las complementan, permitiendo un marco de acción para que cada comunidad en el ámbito de la diversidad existente, pueda desarrollar su propio proyecto educativo. Documenta también las dificultades que existen para el desarrollo de la EIB en Chile puesto que, por un lado, otorga autonomía y flexibilidad para la implantación

curricular y, por otro, no brinda apoyo técnico y financiero para su puesta en marcha.

Sobre esta misma problemática vale la pena mencionar el texto de Gloria Lara Pinto (1997) *Del bilingüismo a la interculturalidad. una propuesta para Honduras*, en el que reporta los resultados de una investigación cualitativa realizada por un equipo interdisciplinario desde 1986, enriquecida con el acompañamiento que los representantes de los pueblos indígenas ofrecieron a la Secretaría de Educación Pública para el diseño de una propuesta educativa para ellos. En este sentido, la autora reconoce el salto cualitativo que implica pasar de una concepción educativa diferenciada para las poblaciones étnicas fundada en el uso de dos lenguas de instrucción, a otra de carácter integral que hace de la escuela el vehículo de transmisión de la cultura universal, la cultura nacional y las culturas étnicas en un plano de equidad. La autora identifica las dificultades implicadas en esta transformación, sobre todo, en Estados nacionales donde el reconocimiento del carácter multicultural y plurilingüe de sus sociedades es reciente, por no decir incipiente, no habiendo atravesado todas las esferas de la vida nacional.

Ruth Moya en Guatemala y Ecuador (1997, 1991), Matthias Abraham (1992) y Teresa Valiente y Wolfgang Küper (1998) en este mismo país, Sonia Comboni y José Manuel Juárez (2000) en Bolivia, Comboni (2000) en México y Bolivia, Ingrid Jung (1992) en Perú y Mirna Cunningham (1992) en Nicaragua, analizan las bases y fundamentos de las reformas educativas de los respectivos países a partir de los ejes que les dan origen y que, en la mayoría de los casos, aluden al reconocimiento de la diversidad en el marco de la reestructuración integral del sistema, la descentralización educativa, la transformación curricular y de los procesos de gestión escolar.

Los diversos autores analizados coinciden en señalar que si bien las reformas educativas se inscriben en el marco de las estructurales de los Estados latinoamericanos, lo cual ha contribuido a generar cambios en las cartas magnas, leyes y decretos reglamentarios, a la vez que nuevos proyectos con el componente intercultural y bilingüe, las implantaciones siguen siendo espacios de negociación y de lucha no solamente contra las lógicas y visiones occidentales dominantes, sino también entre los pueblos indígenas influidos por dichas visiones o interesados en aprender del otro para evitar la dominación. Los análisis y las visiones teóricas se mueven entre las posiciones que miran la integración en términos de una forma de modernización y a la escuela como instrumento para ello, hasta aquellas que implican el fortalecimiento y la permanencia de las culturas de acuerdo con su propio desarrollo y la definición de la escuela como espacio de diálogo equivalente entre culturas.

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Es amplio el desarrollo de material bibliográfico en este rubro. Los textos y análisis van desde la definición y descripción de la EIB, sus construcciones curriculares, las propuestas pedagógicas y el diseño de materiales, hasta la discusión de contenidos y experiencias que enriquecen los enfoques acerca de la educación indígena en América Latina.

Algunos trabajos abordan este tema comparando los avances logrados en los diferentes países, como lo hace Luis Enrique López (1995a) en la ponencia publicada por el Centro de Estudios Mayas *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*. Este autor nos conduce a través de los países andinos y de los miembros del Convenio Andrés Bello, señalando los avances en la Educación Intercultural Bilingüe, como se le llama en Bolivia y en México, o la Educación Bilingüe Intercultural como se le denomina en Perú y en Ecuador; o la Etnoeducación como precisa la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC): esta comparación considera desde la Tierra del Fuego en Argentina, hasta México como el país de Quetzalcóatl y Guadalupe, pasando por Centroamérica.

Para Luis Enrique López el inusitado y aparentemente generalizado interés por la EIB y por las manifestaciones culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas es producto de procesos históricos diferenciados por país, provocando un cambio de mentalidad lento pero seguro frente a lo indígena, apoyado en la difusión casi inmediata —vía los medios de comunicación masiva— de lo que acontece en las poblaciones indígenas.

Ruth Moya presenta, en el artículo *Un decenio de educación Bilingüe y Participación Indígena: Ecuador*, el análisis de las formas en que se ha dado la participación indígena en la educación bilingüe e intercultural en la década de los ochenta. Este corte histórico lo justifica por dos hechos importantes: la consolidación del movimiento indígena y la creación de respuestas estatales para la educación bilingüe. Estos dos fenómenos, dice la investigadora, como puede suponerse, no son espontáneos ni ocurren al azar. Por el contrario, hay un conjunto de factores sociales, económicos, políticos y culturales que los causan. Por otro lado, Madeleine Zúñiga (1991), en el texto *Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú*, después de una breve mención de los antecedentes de la educación bilingüe en ese país, centró su atención en las políticas y experiencias educativas en las dos últimas décadas, con especial referencia al quinquenio 1985-1989. Para la autora, desde la reunión de Pátzcuaro, celebrada en la década de los ochenta, se afianza la EIB con el objeto de definir un proceso educativo donde la

lengua y cultura de origen tengan una presencia significativa. Se plantea, desde entonces, un proyecto para el nivel de educación primaria, con miras a ser continuado en los niveles superiores.

Ingrid Jung (1992) plantea, en su libro *Conflicto cultural y educación*, un análisis profundo de lo que ha sido el desarrollo del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P). Para ello retoma el contexto sociocultural de la población indígena del Perú y de la región sur andina en particular, región donde es evidente el menosprecio hacia las lenguas indígenas y sus hablantes dentro del marco nacional. El proyecto se fundamenta en los ejes de lengua, cultura y pedagogía, aunque en cada uno expresa una problemática específica: la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua materna a los niños y el castellano como segunda lengua, desarrollado primero en forma oral y desde el segundo grado en forma escrita. La autora enfoca el bilingüismo y sus implicaciones en el modelo educativo, subrayando en los problemas que surgen al elaborar textos, sobre todo, en contextos que sólo cuentan con tradición oral. Por ello es necesaria una política de planificación lingüística.

La autora profundiza en el conflicto entre la enseñanza de la lengua materna de una población culturalmente minoritaria (L1) y la enseñanza del español (L2) con una metodología específica, considerando las dificultades que trae consigo la transferencia en ambos aprendizajes. Desde el punto de vista cultural, este conflicto implicaba resolver la disyuntiva en torno al carácter bicultural o intercultural de la educación. La autora resuelve esta disyuntiva al diferenciar estos conceptos en la concepción y operación del Proyecto Puno, y al ubicar lo intercultural en el marco de un currículo cuya meta es que el niño se sienta firmemente vinculado con su propia cultura y, a la vez, que tenga la habilidad de orientarse en otros contextos culturales. El currículo recupera la riqueza de la cultura indígena, la lengua y los conocimientos producidos en el espacio natural y, al mismo tiempo, establece un contexto político para su desarrollo. La autora analiza las construcciones curriculares, los contenidos y los materiales de apoyo que se desarrollaron para dicha experiencia y el enfoque de cada asignatura. El programa se dio por terminado en 1991 cuando fue subsumido por el sistema educativo nacional.

De esta experiencia la autora deriva dos reflexiones fundamentales. Por una parte, los indígenas son discriminados por ser indígenas, no por hablar una lengua vernácula; evidencia que expresa la relación jerárquica que predomina en todos los campos de la sociedad peruana.

La educación no pretende suprimir esta situación, sino ofrecer elementos para que los niños construyan una imagen más consciente y segura de sí

mismos, en una escuela que no niega la cotidianidad campesina sino la reflexiona en forma crítica y constructiva. Por otra parte, el problema de las minorías es también de las mayorías porque, no obstante la discriminación del indígena fue una imposición colonial, no explica la vigencia actual de las mismas prácticas discriminatorias. La pedagogía intercultural no sólo debe orientarse hacia el grupo discriminado, sino que tiene que incluir al grupo privilegiado. Este planteamiento tuvo gran influencia en la política educativa en el Perú, por cuanto se trató de imponer por decreto la enseñanza del quechua para todos los niños del país. A pesar del fracaso de esta política se logró hacer de la EBI un programa político y educativo que ha sentado las bases para cualquier trabajo futuro con niños indígenas.

El aporte de Ingrid Jung, a partir de la experiencia de Puno, se ubica en dos niveles: el nacional-peruano, por cuanto centra por primera vez un análisis detallado del aspecto técnico educativo de un proyecto pedagógico en un contexto sociocultural determinado; y el nivel latinoamericano, al contribuir al debate de la educación en países con población indígena y al mostrar cómo en Ecuador se han logrado aciertos que aún son metas en Perú, buenos deseos en México y promesas en Bolivia.

Luis de la Torre (1992) en su artículo *Una experiencia educativa bilingüe en el Ecuador*, luego de dar un claro y sucinto resumen de los antecedentes históricos de la EBI, ofrece una amplia visión de los principios, fines y objetivos de dicho programa. En sus reflexiones, el autor destaca el rol de la lengua y la cultura en el marco del currículum y la función docente. Los objetivos lingüísticos y sociales de la educación bilingüe ponen en contraposición el modelo de transición con el de mantenimiento. El autor concluye diciendo que, para que la escuela cumpla su rol protagónico en la comunidad, debe afianzar su tarea sobre la reivindicación social, la investigación, la valoración social, la concientización y la formación adecuada para actuar de modo pertinente en contextos sociales diversos.

Indígenas en la escuela, obra coordinada por María Bertely y Adriana Robles (1997) en México, presenta los trabajos expuestos en el III Congreso Nacional de Investigación Educativa. La importancia de este libro estriba en que los artículos se enfocan al análisis histórico, lingüístico y etnográfico de problemas y debates vigentes en nuestro país, aun después de casi un siglo de indigenismo. En una compilación que considera desde el análisis de las políticas educativas, hasta las prácticas y perspectivas de los protagonistas, los artículos se dedican al análisis de la educación nacionalista y la antropología aplicada (Rebolledo, 1997), la educación bilingüe (Nolasco, 1997), los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas (Gómez Muñoz, 1997), los conocimientos de los niños jornaleros agrícolas (Medina, 1997) y

las adaptaciones de los contenidos de libros de texto que producen los amuzgos de Oaxaca (Franco, 1997). También se interpretan los procesos de apropiación lingüística fuera y dentro de la escuela (Podestá, 1997a; Vargas Ortega, 1997), así como las relaciones interculturales y la constitución de identidades en la Ciudad de México (Czarny, 1997), entre niños mazahuas que cursan el nivel preescolar (Robles, 1997), en la participación escolar diferencial que manifiestan familias mazahuas y gitanas, y magrebís y zapotecas (Taracena y Bertely, 1997), en la función étnica que cumple la profesionalización indígena (Bertely, 1997a), y en la relación que se da entre la identidad religiosa de las familias indígenas y la valorización de la escolarización. Este libro incluye dos artículos de Jorge Gasché (1997a, 1997b) acerca de la educación intercultural y un programa de formación de maestros en la amazonía peruana; referente que permite situar las problemáticas tratadas por los articulistas mexicanos en el contexto latinoamericano.

María Luisa Jáuregui (1993), en su artículo *Hacia una propuesta de educación bilingüe intercultural para la mujer indígena chilena*, señala que la mejor manera de apoyar y afianzar la identidad cultural y la conservación de la lengua es desarrollar la educación intercultural bilingüe, así como promover la participación de la mujer indígena en la planificación, la ejecución y la evaluación de los proyectos que la benefician directamente. En esa perspectiva, la propuesta enfatiza en la educación intercultural bilingüe de la mujer indígena por el papel importante que desempeña en la educación de los hijos y en la transferencia de la cultura y el desarrollo de los pueblos indios.

Luis Enrique López (1998) en su artículo *La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües*, parte de la evaluación que se ha realizado en diferentes programas de educación bilingüe en América Latina, en particular en Perú y Bolivia, para demostrar las ventajas de este tipo de educación en tanto ofrecen al niño vernáculohablante mayores posibilidades de: 1) éxito escolar, por usar su lengua materna y recurrir en el desarrollo del proceso educativo a contenidos pertenecientes a su cotidianidad, visión del mundo y de las cosas, 2) aprender una segunda lengua de manera más eficiente y 3) desarrollar un sentimiento positivo, la autoafirmación y la autoimagen positiva. El autor analiza los resultados de las diferentes evaluaciones y concluye en la necesidad de generalizar estos programas, aprovechando el papel movilizador de la educación bilingüe y la participación comunitaria.

Estos aspectos abarcan la dimensión política, lo cual implica que la EIB no es sólo una decisión pedagógica, sino una opción que impacta las representaciones colectivas en torno a la equidad social. En este sentido los diversos autores presentan hallazgos comunes que apuntan a la necesidad de estructurar una educación que responda al medio social y cultural de las

poblaciones étnicamente distintivas, que incorpore los conocimientos nativos en una relación armónica entre lo universal y lo local; que desarrolle las lenguas maternas como condición *sine qua non* de la EIB; que exprese las diferencias en la forma en que se estructuran los contenidos y las metodologías al considerar los modos en que son construidos los saberes y estilos tradicionales en la enseñanza escolar; y que diferencien los niveles, los modos de construcción y los grados de bilingüismo en los procesos de enseñanza.

INTERCULTURALIDAD, DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN

La interculturalidad constituye uno de los ejes transversales en las reformas educativas de América Latina. Jorge Gasché (1997a) en su artículo *La educación intercultural vista desde la amazonía peruana*, demuestra que las relaciones de los pueblos indígenas con la sociedad nacional predominante están encuadradas en una triple relación intercultural: la dominación política, la dependencia económica y la alienación ideológica. Esta triple relación constituye el marco de la posición teórica respecto de la subordinación de lo cultural a lo social y de la distinción entre lo genérico y lo específico como fundamento de la concepción y el manejo concreto de un programa de educación intercultural indígena.

La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) se crea con los objetivos de ejercer cierto tipo de control de dichas relaciones, asegurar la transmisión de los conocimientos y valores indígenas sobre el territorio de cada pueblo con cierto grado de autonomía, y ampliar las posibilidades de acceso de los indígenas a las carreras profesionales técnicas y universitarias mediante un currículum que se adecue al contexto sociocultural y lingüístico de los pueblos indígenas. El modelo propuesto por la Asociación reemplaza la relación de exclusión a favor de articulación entre los dos universos de conocimientos y valores, propiciando la identificación crítica de los puntos de encuentro entre los conocimientos universales y los localmente construidos. El objetivo básico de esta educación supone la cooperación del personal indígena y no-indígena en el programa, cada uno con sus patrones culturales, modelos de conducta, ideales, valores y visión del *otro*, adquiridos en el medio social de origen y sometidos, gracias a la experiencia intercultural, al cuestionamiento y relativización. Es la condición para reconocer al otro en sus diferencias particulares y en las dificultades específicas que experimenta en la relación asimétrica entre no indígenas e indígenas, entre su cultura de origen y la cultura dominante.

Para Jorge Gasché, la interculturalidad en educación supone revalorizar y recuperar la cultura dominada, aunque sin rechazo global a la dominante;

utilizar la primera y segunda lenguas en la escuela primaria; usar la materna como lengua de enseñanza; y extender el uso de las lenguas indígenas a todas las actividades de la vida. Se trata de algunos de los principios que se concretan en el currículum de formación de los maestros bilingües amazónicos. El autor insiste en la modernización de las lenguas y en la modalidad escrita como condición para asegurar su permanencia. Los objetivos del programa refuerzan los políticos generales de la organización indígena amazónica cuya finalidad es asegurar el futuro de los indígenas como pueblos con territorios, formas de organización social, lenguas y herencias culturales propias, en un marco político y administrativo relativamente autónomo que regula sus relaciones con la sociedad nacional. En el artículo *Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú* (Gasché 1997b), el autor nos introduce al diálogo intercultural construido entre los pueblos amazónicos y la sociedad nacional, mostrando el componente político que reivindica sus derechos en materia educativa.

El trabajo del lingüista y pedagogo chileno, Gastón Sepúlveda (1996), intitulado *Interculturalidad y construcción del conocimiento*, profundiza en la dirección de Gasché pero ahondando en las bases sociopedagógicas de la propuesta intercultural. Sepúlveda construye la interculturalidad a partir de la comprensión del sentido de lo que define como *habitar mundos de vida diferentes*, que implican comprensiones distintas del mundo que nos rodea. Las realidades culturales en las cuales vivimos inciden en la construcción del conocimiento que está inscrito en nuestras actividades diarias. Los mundos de vida y las realidades culturales están, en consecuencia, referidos a los significados que generan. La interculturalidad no puede reducirse a la simple transferencia de contenidos culturales, que eventualmente puede estar obstaculizada por la asimetría social en la relación entre ambas. La educación intercultural es posible si se logran integrar los conocimientos derivados del mundo de vida local, con los conocimientos escolares y disciplinares. Sin esta integración es difícil establecer los ámbitos de competencias sociales en que se utilizan unos y otros, además de valorar los significados del conocimiento tradicional en relación con el escolar.

Por otro lado, Ruth Moya (1992), en su texto *Interculturalidad y educación bilingüe*, plantea el análisis político de lo que implican tales temas, para intentar superar los reduccionismos de los lingüistas y los diagnósticos sociolingüísticos y socioeducativos que dejan de lado los rasgos culturales de las regiones en que se implantarán determinadas acciones educativas. Analiza la experiencia pionera de México en educación bilingüe en los años veinte y su influencia en América Latina, así como las modificaciones que fue sufriendo la

educación indígena bajo la influencia del artículo 3° Constitucional, del Instituto Nacional Indigenista, de los distintos Secretarios de Educación y del Partido Revolucionario Institucional, de tal modo que sólo quedó una *nomenclatura vacía* de proyectos educativos concretos. También realiza un análisis sociohistórico de la educación rural en Ecuador, de las políticas de desarrollo instrumentadas por el gobierno, las condiciones de vida de los indígenas y las poblaciones negras, así como la propuesta gubernamental para la concertación en contra de los problemas de subdesarrollo y desigualdad social. Plantea, a la vez, una serie de precisiones sobre el concepto de interculturalidad partiendo de las relaciones de poder que contradicen los supuestos de la igualdad de condiciones para establecer un diálogo cultural; la interculturalidad, en consecuencia, debe entenderse como una noción que recubre aspectos referidos a la opresión nacional y a la explotación social. Esta disimetría se presenta no sólo en las relaciones entre indígenas y no-indígenas, sino en las relaciones interétnicas marcadas por la colonización y los estereotipos negativos que tienen unas etnias sobre otras.

En este marco, sostiene Moya, el primer objetivo de la EIB es la afirmación de la identidad étnica indígena y, el segundo, asumir la diversidad cultural en todo el sistema de la educación nacional. Específicamente para la población mestiza, la meta deberá constituir en promover el reconocimiento de los derechos de los pueblos, traducidos, entre otros, en el ejercicio del derecho a una lengua y cultura propias. En este sentido, la interculturalidad es un concepto dinámico y se expresa en los cambios cualitativos y cuantitativos de una sociedad plural. Por ello la educación bilingüe no debe constituirse en un reducto que reproduzca exclusivamente los elementos de la cultura nacional.

Por otro lado, Ernesto Díaz Couder, antropólogo y lingüista mexicano del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social considera, en su artículo *Diversidad sociocultural y educación en México* (2000), que en la educación indígena se deben tomar en cuenta las tres dimensiones de la diversidad: la sociocultural, la lingüística y la cultural. Considerando que se trata de procesos de naturaleza distinta, el diseño y la práctica de esta educación deberá abordar cada una de las dimensiones, de acuerdo con criterios y modalidades específicos. No obstante estas dimensiones se imbrican en la diversidad sociocultural, sus diferencias se explican porque dominar una lengua indígena ajena a la propia no significa necesariamente dominar otra cultura, de modo semejante que dominar una cultura no significa portar una identidad étnica, ni ésta implica el dominio de una lengua porque la identidad se funda en un proceso de auto-identificación con una tradición histórica y cultural singular.

Luis Enrique López (1996b), en el texto *No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación*, presenta un énfasis en los aspectos lingüísticos de la EIB, sin menospreciar el contexto cultural y político que enmarca las discusiones sobre la EIB en América latina. En este trabajo define lo que entiende por interculturalidad y realiza un breve estado del arte comentando algunas obras sobre el tema. Se trata de un artículo que es necesario para centrar el debate sobre el concepto y sus alcances en la educación indígena. Este autor llama la atención sobre la realidad pluriforme de América Latina, insistiendo en que la escuela moderna ha ignorado a las poblaciones indígenas y ha ejercido prácticas de intolerancia hacia ellas. Propone, en consecuencia, una atención diferenciada a los alumnos indígenas, apegada a sus necesidades, en el marco de una educación intercultural para la población hispanohablante.

María Inés Arratia (1994), en *Una experiencia piloto en educación intercultural en la región Aymara del Norte de Chile*, expresa que la interculturalidad implica la existencia de, al menos, dos culturas, entre las cuales sea posible moverse, comunicarse y desenvolverse. En nuestro caso, afirma la autora, se trata de una cultura dominante (la criolla) y otra dominada (la indígena).

Desde una visión diferente anclada en el sur andino peruano, Juan Carlos Godenzzi (1994) define el concepto de interculturalidad como la relación entre una cultura indígena y la “occidental”, lo cual significa que, desde su gestación, existe una situación desigual, conflictiva y asimétrica en términos de poder. Para que se dé una efectiva interrelación cultural se requiere, como condición previa y permanente, devolver la dignidad a la cultura andina, reconociendo la validez de sus aportes en el campo del conocimiento y las prácticas en general. Igualmente, se deben sistematizar dichos aportes e incorporarlos a la escuela y la vida social, lo cual implica desechar prejuicios y cambiar actitudes, lográndose una disposición para la interacción en pie de igualdad. La interculturalidad se concibe como una interacción y diálogo entre los miembros de diferentes culturas, y no como yuxtaposición de contenidos ya hechos.

En contraste con lo expresado por Juan Carlos Godenzzi y Ruth Moya, Úrsula Klesing-Rempel (1999) afirma, desde una perspectiva política similar a la de Jorge Gasché (1997a, 1997b), que el aprendizaje mutuo y la interacción pedagógica entre culturas representa una forma alternativa de relación e interacción entre sujetos conscientes de sus diferentes matices culturales. En este sentido, sugiere que la apertura entre las diversas culturas debe orientarse al descubrimiento de una mirada distinta de la actual donde se establezcan: 1) un diálogo intercultural enriquecedor; 2) la reubicación de los procesos de aprendizaje; y 3) las perspectivas para desa-

rollar sociedades multiculturales, sin que las culturas particulares pierdan sus raíces. En el caso de México, Ruth Moya (1998) afirma que aunque oficialmente se incorpora como política educativa la interculturalidad, en la práctica está vigente la corriente bicultural bilingüe, como si se tratase del contacto entre dos culturas y no del mosaico cultural que supone un diálogo equivalente.

A finales del siglo XX, la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México justifica, en el documento oficial *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, la educación indígena como respuesta a las necesidades de los grupos indios y los altos índices de reprobación y deserción escolar en esta población. No obstante se propone una nueva conceptualización de la educación indígena, no se considera la problemática educativa que implica la construcción de sociedad multicultural, ni se avanza en una definición y posición clara en torno a la educación intercultural. El documento generado por la Dirección General de Educación Indígena *Lineamientos Generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (SEP/SEByN-DGEI: 1999), únicamente establece que el propósito general es ofrecer a las niñas y los niños indígenas una educación intercultural y bilingüe para satisfacer, con calidad, equidad y pertinencia, sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. Se sostiene que esta nueva educación exige de la participación de nuevos actores, como son las comunidades indígenas, las autoridades educativas, los equipos técnicos y los profesores, con el fin de construir *respuestas pertinentes* a las características, las circunstancias y las necesidades educativas de las niñas y los niños indígenas en cada estado, municipio, comunidad, centro educativo y aula. A partir de estos principios y propósitos generales, el documento propone 42 lineamientos sobre lo que significa la EIB en un marco participativo, como la filosofía política de la educación indígena en México; sostiene un enfoque de colaboración intercultural que fortalezca y consolide tanto la lengua indígena como el español, eliminando la imposición de una lengua sobre otra en todos los ámbitos de la vida social y propiciando el desarrollo de los individuos y de las comunidades a las cuales pertenecen. Es probable que gracias a la ambigüedad discursiva en torno a lo que se entiende por EIB en México, que por desgracia también expresa el debilitamiento de las funciones del Estado en materia educativa y las resistencias que manifiesta en cuanto a modificar sus marcos jurídicos y normativos, se está intensificando una *educación intercultural vivida*, expresada en los estudios acerca de los procesos de diversificación y de apropiación local de la escolarización, integrados en el ensayo bibliográfico y documental *Etnicidad en la escuela*, incluido en el presente estado de conocimiento.

CAPÍTULO 2

ETNICIDAD EN LA ESCUELA

María Bertely Busquets
y Erika González Apodaca

PRESENTACIÓN

En contraste con las investigaciones reportadas a principios de los años noventa del siglo XX en el campo de la educación indígena (Wuest, 1995), cuando la etnicidad como objeto de estudio aparecía aún desdibujada en trabajos enfocados al análisis de los aspectos institucionales, lingüísticos y socioculturales que intervienen en la experiencia escolar de los alumnos lingüística y culturalmente diferenciados, la cantidad de libros, capítulos, artículos, tesis de posgrado, conferencias y ponencias dedicados al estudio de la etnicidad en la escuela se incrementó en términos considerables desde entonces, no sólo en México sino en otros países latinoamericanos.

La emergencia del tema étnico no es contingente pues, como se mencionó en la parte dedicada al contexto, en la última década del siglo XX irrumpen aquí y en otras latitudes nuevos actores, agencias sociales y paradigmas teóricos y metodológicos. Sólo para mencionar algunos casos, los estudios que compilan Greg Urban y J. Sherzer (1991) acerca de los indígenas americanos y que, en el ámbito educativo peruano y brasileño, reportan entre otros ETSA (1996) Jorge Gasché (1997a, 1997b) y Nietta Lindenberg (1996a), muestran el modo en que las organizaciones indias están luchando por el reconocimiento de propuestas educativas interculturales, construidas *desde abajo*, en los nuevos discursos oficiales que se enuncian como pluralistas. También se producen más estudios en contextos multiculturales, con poblaciones indígenas migrantes involucradas a la

vez en prácticas productivas tradicionales, los modernos sistemas tecnológicos agroindustriales y la compleja vida urbana, en los niveles básico, medio-superior y aún superior. Asistimos pues a la emergencia de nuevos objetos de investigación y enfoques teóricos y metodológicos, que se asocian con las transformaciones del entorno político, lingüístico y cultural a nivel nacional, continental y mundial, lo cual cuestiona la vigencia del concepto duro de *identidad* para, en su lugar, optar por la noción *etnicidad*.

La convivencia de la alta tecnología agrícola con la economía campesina de autosubsistencia, la intensificación de los procesos migratorios y la *desterritorialización* de las fronteras étnicas, así como una globalización real o imaginaria que contrasta con la pobreza e inequidad que aún padecen los pueblos indígenas parecen gestar, más que cambios identitarios, nuevos *agregados étnicos*, donde la *yuxtaposición* de distintos niveles de organización e identificación social plantean también al diseño del currículum escolar nuevas exigencias. Las demandas y los movimientos indígenas motivan, frente al desorden mundial y la intolerancia, la firma de diversos acuerdos internacionales en materia indígena, como la convención 169 de la OIT, así como reformas en los marcos jurídicos que han regido las relaciones entre los pueblos indígenas, los Estados nacionales y la sociedad envolvente. Acuerdos y reformas que exigen profundizar en las nociones de *territorio étnico* y *pueblo indígena*.¹

En México, las transformaciones del entorno explican en parte el debate entre dos enfoques contrapuestos. Por un lado, encontramos la vigencia de los paradigmas académicos que dieron origen al indigenismo institucionalizado y provocaron más tarde la reacción esencialista. Se trata de los paradigmas también ideológicos que han gestado, sobre todo en los primeros años de la década, una mayoría de estudios enfocados a evaluar el éxito o el fracaso de las políticas y acciones gubernamentales en materia de educación indígena (Wuest, 1995), los conflictos y las resistencias culturales motivados por las escuelas castellanizadoras (Tello, 1994), así como el funcionamiento de los albergues escolares (INI, 1999). Por otro lado, las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas ponen el acento en los conceptos de

¹ El concepto de *pueblo indígena* se refiere a la descendencia de poblaciones que preexistían a la conquista y la colonización, que tienen conciencia de su identidad, y que han reproducido al menos una parte de sus instituciones (Convenio 169, Parte I, Art. 1). El *territorio étnico* se refiere a las tierras que tradicionalmente ocupan tales pueblos, sobre los cuales deben reconocerse derechos de propiedad y posesión, así como el derecho de esos pueblos a participar en la utilización y conservación de esos recursos (Parte II, Art. 13, 14 y 15).

ciudadanía étnica e interculturalidad vivida, así como en el modo en que las poblaciones lingüística y culturalmente diversas traducen, vía el ejercicio de la *negociación* y un proceso de *apropiación escolar* de carácter *etnogenético*, los modelos educativos oficiales. En este nuevo marco, la *ciudadanía étnica* se define como:

[...] el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado Nacional. Si bien las funciones estatales de administración y orden público continúan vigentes, sus funciones de homogeneización centralista del territorio y la cultura se encuentran en entredicho. [...] Por añadidura, la movilidad de los pueblos ahora exige que la ciudadanía étnica no sólo se plantee ante un sólo Estado Nacional, sino ante el orden jurídico internacional en general (De la Peña, 1999:23).

En este sentido, el indigenismo como política social en nuestro país transita de la *intermediación corporativa* desplegada por el aparato escolar y los maestros, a la *intermediación civil* que emerge en las últimas décadas a partir de la *interculturalidad vivida*. A partir de la investigación producida, la etnicidad en la escuela se define como un entramado político y cultural donde lo intercultural objetiva tanto discursos opuestos y coincidentes, como formas de organización social y comunitarias históricamente configuradas y legítimas expresadas en los diversos recursos emblemáticos que utilizan los grupos lingüísticos y culturales para marcar sus distinciones y fronteras al interior del dispositivo escolar, sea en sus vínculos interétnicos (Czarny, 1995; Tovar, 2000) o en los que establecen con el Estado nacional y la sociedad envolvente (Vargas, 1994; Bertely, 1998a). Nuevas definiciones que exigen enfoques metodológicos alternativos, inspirados en la antropología histórica, la hermenéutica, la etnografía, la historia familiar, la historia oral y el uso de nuevos géneros narrativos.

CONDICIONES INSTITUCIONALES DE PRODUCCIÓN

Los estudios pioneros acerca de la etnicidad en la escuela se producen en y alrededor de los proyectos de María Eugenia Vargas, Guillermo de la Peña, Susan Street, Luis Vázquez de León y María Bertely en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, sobre todo en el Posgrado en Antropología Social del CIESAS-Occidente. En cuanto a los nichos de interlocución y producción académica, el seminario Escuela, In-

dígenas y Etnicidad (SEIE) que se realiza en el CIESAS-Distrito Federal desde 1995 bajo la coordinación de María Eugenia Vargas y María Bertely, las líneas de investigación de Ruth Paradise, Rosa Nidia Buenfil y Josefina Granja en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV,² así como los investigadores adscritos al campo “Sociedad, cultura y educación” de la maestría en Ciencias del ISCEEM, sobresalen por su interés en el tratamiento de la temática. A nivel posgrado, las tesis de maestría y doctorado dedicadas al estudio de la etnicidad en la escuela son, además de las producidas en el CIESAS y en menor medida en el DIE, las realizadas en los programas de Antropología social y Educación que cuentan, entre otros especialistas, con asesores como Alba González Jácome, de la Universidad Iberoamericana; Jorge Hernández Díaz, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia; Andrew Roth Seneff, del Colegio de Michoacán; así como Guillermo de la Peña y Susan Street quienes —además de estar adscritos al CIESAS— forman parte de la planta de asesores del doctorado interinstitucional en Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

El que se trate de un objeto emergente implica que, en mayor medida aunque no únicamente, los aportes más sólidos y sistemáticos se encuentren en algunas tesis. Entre otras se reportan tres tesis de doctorado, una de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Bertely, 1998b) y las otras dos de la Universidad Iberoamericana (Acle Tomasini, 2000; Rebolledo 2000), además de diez tesis de maestría incluidas, cuatro del CIESAS (Rojas 1999a; González Apodaca, 2000; Tovar, 2000; González Caqueo, 2000), dos del DIE-CINVESTAV (Feierstein, 1999; Czarny, 1995), una del Colegio de Michoacán (Martínez Buenabad, 2000), una de la ENAH (Ramos, 1996), una del ISCEEM (Pérez Sánchez, 1996) y una de la UAM (Alvarado, 2000). Vale la pena mencionar que también en torno al tema de la etnicidad en la escuela, en el caso de México, se producen tesis relacionadas en la Massey University de New Zeland (Mosley, 2001) y en la Wageningen University (Roelofsen, 1999). En general se trata de investigaciones inéditas que por su conclusión reciente reportan algunos de sus hallazgos en artículos, ponencias y materiales multimedia (Bertely, en Latapí 1998a; Bertely, en Latapí 1998c/video; Novelo, 2001/video).

Las instituciones que enmarcan la producción descrita son espacios académicos públicos y privados, además de centros de investigación, en su mayoría nacionales. Varios de los trabajos producidos cuentan con un apo-

² Al respecto consultar las tesis de maestría de Lilita Feierstein (1999) y Gabriela Czarny (1995), al igual que el proyecto de tesis doctoral de Alexis López (1999).

yo institucional definido, por cuanto son proyectos de investigación en curso financiados por CONACYT o agencias internacionales diversas, y sus autores son investigadores de base, bajo contrato y becarios. Llama la atención que un porcentaje significativo de los trabajos se producen como tesis de posgrado, algunas de ellas respaldadas con becas, demostrándose el carácter emergente del campo. A lo anterior se suma la escasa difusión que tiene esta producción, pues en lo referente a publicaciones, salvo los estudios producidos por investigadores de base o bajo contrato, cuya edición cuenta con respaldo institucional total o parcial, la mayoría de las investigaciones reportadas han difundido sus resultados en artículos de revistas especializadas, mientras que los textos originales se encuentran disponibles en las bibliotecas o los centros de documentación de las respectivas instituciones. Las vías fundamentales de difusión, aunque incipientes, están conformadas por los espacios de discusión y de análisis que funcionan en las instituciones académicas mencionadas.

El tema de la etnicidad en la escuela comienza a tratarse con mayor rigor conceptual en seminarios no permanentes llevados a cabo a principios del siglo XXI. Tal es el caso del seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones ¿nuevas contradicciones?, realizado en el CIESAS-Occidente como parte del proyecto colectivo “Las políticas sociales hacia los indígenas en México: actores, mediaciones y nichos de identidad” a cargo del doctor Guillermo de la Peña, particularmente en las ponencias de Angélica Rojas (2001) y Erika González Apodaca (2001). Más relacionados con el diseño de políticas educativas interculturales, el taller Perspectivas de las políticas educativas y lingüísticas en los contextos interculturales en México y el seminario Políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica, organizados en 2001 bajo el patrocinio de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, la UNESCO y el CIESAS, a través del Proyecto de creación del instituto nacional de las lenguas indígenas, consideraron el asunto étnico en las discusiones y propuestas acerca de las políticas, el sistema, los modelos académicos y las prácticas educativas en educación indígena, planteándose la urgente necesidad de considerar la *ciudadanía étnica* como uno de los ejes fundamentales para el tratamiento de la diversidad en la escuela.³ De este modo, la

³ En la última década se realizaron distintos congresos y seminarios donde los conceptos de *educación*, *etnicidad* y *ciudadanía étnica* estuvieron presentes: el II Simposio de Investigación Educativa: escuela en la cultura, cultura en la escuela, realizado en CIESAS-DF en 1993; el 20th International Congress de la Latin American Studies Association (LASA) realizado en Guadalajara, Jalisco en 1997; la XXVI Mesa Redonda de

etnicidad en la escuela comenzó a identificarse en los nuevos objetos de estudio y en las perspectivas teóricas y metodológicas que inspiran diversas investigaciones y proyectos, así como en las últimas discusiones acerca de diseños curriculares alternativos.

En la última década, las investigaciones que trascienden los abordajes pedagógicos, para rastrear en la etnicidad en la escuela y en lo políticamente significativo para los actores, pueden organizarse a partir de los objetos de estudio que las identifican: 1) imaginarios étnicos en la historia de la educación indígena, 2) escolarización e intermediación política, 3) apropiación escolar y etnogénesis, 4) etnicidad, escuela y ecosistema cultural, 5) escolarización y relaciones intra e interétnicas y 6) desterritorialización y fronteras étnicas.

IMAGINARIOS ÉTNICOS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Lo étnico aparece en algunos artículos en libros y revistas, como en ponencias dedicadas a la historia de las políticas educativas dirigidas a los campesinos e indígenas de nuestro país, como una *invención o imaginario social* que, inspirado en los paradigmas sociales y antropológicos acuñados en distintos momentos históricos, ha generado *heteroclasificaciones* en torno al indígena como sujeto de la civilización, de la campesinización, de la proletarización, de la folklorización y, en últimas fechas, de la compensación educativa (Bertely, en Latapí 1998a; Muñoz, 2001b; Ramos, 1996). Se trata de estudios que documentan los imaginarios oficiales que han intervenido en la construcción de las representaciones hegemónicas de la indianidad en México, informan acerca de la manipulación de lo étnico con fines de mayor control político (Favre 1994; Lomnitz, 1995), como la consolidación de un nuevo cacicazgo cultural indígena vía la expansión del sistema educativo bilingüe y bicultural (Pineda, 1993). Los estudios acerca de la historia de las políticas institucionales indican, sin embargo, que éstas motivaron también la emergencia de organizaciones étnicas no oficialistas entre las que se pueden mencionar la Coalición de Obreros, Campesinos y Estudiantes del

la Sociedad Mexicana de Antropología. Migración, población, territorio y cultura, llevada a cabo en la ciudad de Zacatecas en el 2001; el XXIII Coloquio de Antropología e Historia Regionales. Ciudadanía, cultura, política y reforma en América Latina llevado a cabo en el Colegio de Michoacán en el 2001; y el Seminario Permanente Ciudad, Etnicidad y Diversidad Cultural convocado por la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal a finales del año 2001, entre otros.

Istmo (COCEI) en Oaxaca y la Unión de Comuneros Emiliano Zapata (UCEZ) en Michoacán.

El documento *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*, de Héctor Muñoz (2001b) presenta una propuesta de clasificación de las orientaciones y paradigmas de la educación indígena, aludiendo a tres nociones diferenciadas de la diversidad, que corresponden a distintos momentos de la política educativa indigenista en México. En su esquema, a una idea de la diversidad como *problema educativo y de desarrollo* propia del paradigma integracionista de los años treinta, sucede la noción de diversidad como *recurso*, característica de la educación bilingüe bicultural que, a su vez, es removida por la idea de la diversidad como *derecho*, propia de políticas de educación bilingüe intercultural, intercultural bilingüe, multicultural y etnoeducación, entre otras. (2001b:14-15). Este último nivel, como ideal a alcanzar, presenta como una de sus características relevantes la negociación constante entre el aparato institucional en materia educativa, y actores civiles como movimientos y organizaciones étnicas; la definición de las modalidades y facetas específicas de la oferta educativa con población étnicamente diferenciada se definiría progresivamente en esta negociación.

ESCOLARIZACIÓN E INTERMEDIACIÓN POLÍTICA

En esta línea se desarrollan investigaciones relacionadas con las dos grandes vertientes del indigenismo educativo como política social. La primera enfocada al estudio de los intermediarios culturales formados por el Estado corporativo en un lapso que abarca de 1960 a 1980 (Pineda, 1993; Vargas, 1994; Ramos, 1996; Nakamura, 2000), y la segunda interesada en la *intermediación civil* como el signo de los últimos tiempos (Rojas, 1999a, González Caqueo, 2000).

ESCOLARIZACIÓN E INTERMEDIACIÓN CORPORATIVA

Caso paradigmático en el estudio de la *intermediación corporativa* vía el proceso de formación de promotores y docentes indígenas bilingües es el libro de María Eugenia Vargas (1994), intitulado *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1983)*. La autora analiza críticamente los postulados que inspiraron la creación del Programa de Promotores culturales y maestros bilingües, entre otros espacios de reclutamiento, inspirados en los conceptos de *intermediación cultural* (De la Fuente, 1964) y *agencias de aculturación* (Aguirre Beltrán, 1973, 1982). Los maestros indígenas entrevis-

tados, adscritos a las escuelas federales bilingües y biculturales de la región tarasca, aportaron a través de sus historias profesionales diversas informaciones acerca del sentido contradictorio en que fueron socializados como intermediarios. Los docentes reportan que en su experiencia formativa el manejo de la dimensión étnica implicó interiorizar una ideología que les planteó el conflicto entre actuar como agentes de aculturación o, a la inversa, como vitalizadores de la lengua y cultura indígenas. Apoyada en autores como Roberto Cardoso de Oliveira y Frederik Barth, así como en diversos postulados de la psicología social, María Eugenia Vargas muestra las contradicciones que se dan desde el nivel político, a partir de los postulados que llevan a la creación de los organismos coordinadores y las instancias dedicadas a la formación de los maestros bilingües, hasta las que operan en la vida cotidiana de los actores, expresadas en la negativa de los maestros indígenas a enviar a sus propios hijos a las escuelas bilingües.

La dimensión ideológica asociada con la formación de algunos intelectuales indígenas que participaron en el Programa de formación profesional de etnolingüistas del CIESAS es, en la misma vertiente, espléndidamente documentada en la tesis de Mutsuo Nakamura (2000) *Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos*. Los efectos del indigenismo educativo institucionalizado y la formación ideológica que reciben los profesores indígenas nos remite también al libro *Caciques culturales*, en el que Olivia Pineda (1992) documenta el modo en que la expansión del sistema bilingüe y bicultural en Chiapas coincidió con la conformación de los agentes que se insertaron en el nuevo aparato corporativo, ejercieron el poder como maestros indígenas, presidentes municipales y autoridades del subsistema y acapararon el poder económico y político en sus regiones.

También en la vertiente de la *intermediación corporativa*, la tesis de José Luis Ramos (1996), *Educación y etnicidad. Procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos*, documenta los procesos de identificación étnica experimentados por los docentes indígenas. Desde una perspectiva diacrónica e historiográfica inspirada en Roberto Cardoso de Oliveira, Guillermo Bonfil Batalla y Paul Thompson, el autor relaciona las biografías de los maestros con los procesos estructurales y étnicos que las configuran. Considerando las representaciones, la organización social y el contexto como los tres aspectos del sistema étnico, Ramos da cuenta de las identidades múltiples, contradictorias, aditivas y complementarias que, en contraste con las identidades parciales, manifiestan los maestros bilingües estudiados. El autor afirma que, a partir de los *diferentes niveles de organización social* los actores se asumen como mixtecos y, a la vez, como mexicanos. En

la contradicción entre la imagen hegemónica que los indígenas han internalizado sobre sí mismos, y el control cultural que han ejercido sobre sus propios recursos emblemáticos, la identidad de los maestros estudiados por Ramos se juega al interior de la *ideología* y la *heteroclasificación* construida por los no indígenas en torno a ellos. De este modo, mientras que el profesor bilingüe calificado como *autoestigmatizado* intenta escapar de su configuración socioétnica, el *autocrítico* se percató de las relaciones de dominación vividas y participa de nuevas identidades sin menoscabo de su etnicidad. En este caso el maestro bilingüe transita entre identidades locales, regionales y nacionales.

La tesis *Astillas en la memoria. De fantasmas, heridas y ausencias en los discursos de educación indígena (México 1974-1988)* de Liliana Feierstein (1999) muestra los aportes de las metodologías y enfoques teóricos de nuevo cuño en la vertiente de la *intermediación corporativa*. En una interesante trama intersubjetiva y metafórica, que incluye de modo explícito la subjetividad de la intérprete, la autora produce un texto *sui generis*, que podría definirse como antropológico y literario, donde busca las *huellas y marcas simbólicas* de la conquista y del exterminio en los escritos indígenas que dieron lugar a la OPINAC, la AMPIBAC y la Dirección General de Educación Indígena. La tesista argumenta, inspirada entre otros autores en Gruzinsky, Steiner y Derridá, por qué desde una tradición y herencia devastadas, las arcas de la historia están vacías, al igual que los contenidos étnicos que nadie ha podido llenar. El cuerpo y el contenido del discurso escrito de la DGEI aparece como un constructo producido por actores que se dibujan étnica y políticamente a partir de determinadas huellas y marcas históricas.

Por último, más allá de las investigaciones enfocadas al estudio de la formación de los maestros e intelectuales como intermediarios políticos y culturales, Angélica Rojas (2001), en la ponencia “Albergue y niños. Institución total y socialización”, da cuenta del modo en que los albergues escolares del INI en Jalisco actúan de modo similar a las instituciones totales analizadas por Erving Goffman. Considerando que los albergues funcionan como los espacios resocializadores que el Estado ha diseñado para *ser transferidos* a las comunidades indígenas huicholas, la ausencia de coordinación interinstitucional (entre el INI, la Dirección de Educación Indígena de Jalisco/SEP, la Secretaría de Salud, el DIF y el CONAFE), así como las consecuencias del alejamiento familiar, del *consejo*, de las labores domésticas y del *costumbre*, son evidentes. Transferencia, verticalidad y distanciamiento que no impiden a las familias, sin embargo, generar estrategias que contrarrestan los costos culturales, asegurándoles a sus hijos cierto nivel de escolarización y la obtención de becas.

ESCOLARIZACIÓN E INTERMEDIACIÓN CIVIL

Los estudios sobre el indigenismo educativo como política social, en su vertiente de *intermediación civil*, documentan de modo indirecto el papel que están desempeñando los nuevos actores y agentes colectivos en la gestación de proyectos educativos étnicos e interculturales. Se trata de los nuevos liderazgos que irrumpen en el escenario nacional, sobre todo en las últimas dos décadas y que se encuentran representados por las ONG, las universidades, las iglesias e instancias de financiamiento internacional y privado. Las investigaciones en esta vertiente se enfocan, entre otros temas, al estudio del tejido entre *tradición y modernidad* en las experiencias escolares documentadas; del carácter maleable de los procesos de identificación; de las negociaciones políticas derivadas de la intervención de fuentes de financiamiento no gubernamentales; de las yuxtaposiciones entre las definiciones oficiales y locales del currículum escolar; y de la intermediación política y la apropiación local del discurso educativo oficial.

En la tesis de Angélica Rojas Cortés (1999a), *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes mixaritari en una secundaria de huicholes*, la autora documenta cómo se definen a nivel local tanto el lugar que cumple una escuela secundaria en las relaciones interculturales, como las prácticas y los contenidos que estructuran un proyecto en el que intervienen algunos de estos nuevos agentes sociales, incluidos actores gubernamentales y no gubernamentales (CESDER, entre otros). Desde un enfoque hermenéutico, etnográfico y antropológico, la autora nos ofrece un interesante trabajo que ilustra cómo operan en diferentes escenarios empíricos los conceptos de socialización y escolaridad, etnicidad y política, e interculturalidad y educación. Rojas nos muestra una secundaria signada por el conflicto que implica diseñar un currículum *eticista* en términos expresivos y emblemáticos, pero *ciudadanizante* en sus contenidos y prácticas de enseñanza.

La introducción *del costumbre* y la lengua huichol, así como del español, el inglés y los conocimientos universales en la escuela secundaria, parecen articularse en la formación de los intermediarios políticos y profesionales que trabajarán a favor de su comunidad y, a la vez, desempeñarán ocupaciones asociadas con la movilidad social y económica que exige el mundo globalizado. En las prácticas de enseñanza documentadas resultan importantes no sólo los contenidos de la ciencia y la cultura propias, sino el análisis de los problemas que viven los huicholes en la relación intercultural: los conflictos con los franciscanos, las luchas por preservar los límites territoriales y la tenencia de tierra, así como asuntos relacionados con los derechos indígenas. Rojas muestra cómo en las asambleas los alumnos tienen la

oportunidad de aprender *nuevas formas de organización social* y, a la vez, de *vitalizar* el “deber ser” asociado con *el costumbre* y el “deber hacer” derivado de la *práctica*.

La tesis de Irene Alvarado (2000), *Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuujk*, documenta un proceso de construcción de escolaridad étnica en una comunidad de la región mixe del estado de Oaxaca. Analizando la educación escolar desde la perspectiva del desarrollo rural y los procesos de conformación de sujetos sociales, con apoyo del concepto gramsciano de *intelectual orgánico*, la autora presenta cómo se define histórica y contextualmente un proyecto escolar que integra perspectivas socioculturales específicas, a partir de la reconstrucción que los actores étnicos hacen de su historia y su cultura. Al recuperar su propia participación como asesora y gestora de un bachillerato culturalmente diferenciado, la autora da cuenta de las alianzas político-estratégicas que los actores locales, en su mayoría profesionistas mixes, establecen con la institucionalidad educativa oficial, a fin de allegarse recursos materiales y simbólicos que posibiliten el establecimiento de un proyecto escolar y pedagógico fundado en la articulación creativa entre “lo propio” y “lo universal”. El trabajo describe extensamente el proceso seguido por los *sujetos sociales* involucrados para asignar contenido a dichas categorías y traducir en un proyecto pedagógico novedoso, los elementos definidos como característicos de una cosmovisión culturalmente diferenciada.

También en el ámbito de la intermediación civil encontramos la tesis de Jerny Marta González Caqueo (2000), *Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros en la construcción de la p'urhepeheidad en Paracho*, donde desde una perspectiva antropológica y un enfoque cualitativo, la autora analiza los procesos de construcción de etnicidad p'urhépecha en Paracho, Michoacán, y el papel asumido por profesionistas líderes de organizaciones étnicas locales. La estrategia metodológica se ubica en una perspectiva cualitativa y reflexiva que incorpora la interpretación de los actores en el proceso de construcción del texto. Definido como estudio de caso etnográfico, combina la observación participante, la entrevista simple y a profundidad, el uso de historias de vida, el análisis tanto de redes sociales como documental. La etnicidad y el liderazgo se ubican como los ejes problemáticos del estudio, a lo largo del cual se documenta un proceso de reconfiguración étnica o *p'urhepeheidad* construido en el juego entre la identificación y la adscripción, en el marco de relaciones sociales que los actores establecen vertical y horizontalmente en espacios taxonómicos social y políticamente significativos, desde el Estado-nación hasta el nivel local. El proceso tiene lugar en torno a ejes articuladores que van desde la produc-

ción campesina a la autonomía política, pasando por diversos marcadores de la cultura purhépecha, en una gama de opciones que dan cuenta de la heterogeneidad interna y el rostro exterior uniforme que caracteriza los fenómenos identitarios.

La autora retoma los aportes de Abner Cohen (1969), así como de Glazer y Moynihan (1975), para interpretar el carácter instrumental del tribalismo/etnicidad y el papel central que juega el Estado como reificador de esta última, combinándolos con el énfasis en la dimensión valoral de la identidad étnica propuesta por Eriksen. Los grupos étnicos son caracterizados como los *nuevos movimientos sociales* que, en términos de Melucci, constituyen “sistemas de acción que conectan orientaciones y propósitos plurales” (1999:38), portadores de mensajes culturales, y cuya *acción colectiva* atraviesa *fases de latencia y de visibilidad*, asociadas con la existencia de *redes sumergidas*, como marco de construcción de la etnicidad. Tomando como referencia la investigación realizada por María Eugenia Vargas (1994) entre 1964 y 1982, González informa de una transformación sustantiva en la caracterización de los intermediarios locales, actualmente profesionistas que combinan funciones de intermediación semi-autónoma y roles de liderazgo al interior de asociaciones civiles. El profesionista participa activamente en la creación de estos espacios organizativos modernos, con miras a potenciar una mayor autonomía en la relación con el aparato estatal, moviéndose en un continuum que va del liderazgo a la intermediación. A partir de los conceptos de *capital cultural* de Pierre Bourdieu y *liderazgo étnico* de Higham, así como de la tipología sobre las *nuevas élites dirigentes* que presenta Guillermo Bonfil Batalla y la teoría de la *imagen del bien limitado* de Foster, González Caqueo reporta el lugar central que adquieren los líderes profesionistas en la *p'urhepechidad* como actores estratégicos de la misma. Tal es el caso de la resignificación que se da a la profesionalización en tanto servicio comunitario, ejercido en cargos seculares de representación étnica y política.

En este contexto, la tesis de Elizabeth Martínez Buenabad (2000) *Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán* contribuye al estudio de los procesos de transformación de la población étnica y campesina en México durante la última mitad del siglo XX. A partir de una catástrofe natural que provoca un proceso de diáspora, la autora documenta la construcción de lazos de carrera en varias generaciones nativas, identificando los cambios en las opciones de educación formal, así como las complejas relaciones entre etnicidad y obtención de títulos profesionales; títulos que funcionan como capital simbólico de una arena política conflictiva. La catástrofe y el éxodo deman-

dan a los nativos nuevas prácticas, categorías culturales y criterios de juicio y valorización. Los cambios notables entre generaciones sucesivas se explica por el cambio de residencia y las becas de estudio proporcionadas por el Estado.

Por la convergencia de procesos sociohistóricos, políticos y culturales, la profesionalización masiva en Zacán configura un caso singular en la meseta purépecha y en México. Martínez Buenabad reporta cómo la profesionalización de tres generaciones de zacanenses es inseparable de las redes sociales de parentesco y de paisanaje establecidas principalmente en las ciudades de Uruapan, Morelia y el Distrito Federal, además de recopilar información histórica y etnográfica acerca del impacto de la escolarización en las estructuras de poder local. La autora demuestra, a la vez, que la profesionalización masiva de Zacán se relaciona no sólo con una escolarización exitosa, sino con la formación del Estado mexicano.

La tesis de Daniëlle Roelofsen (1999), titulada *The Construction of Indigenous Education in Chiapas, Mexico. The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New Education in Mexico*, documenta un proyecto educativo en pequeña escala orientado a la formación docente, impulsado desde 1995 por una organización de maestros del nivel básico adscritos a diferentes grupos étnicos del estado de Chiapas (la Unión de Maestros para la Nueva Educación en México, UNEM), en coordinación con el CIESAS-Sureste. El proyecto propone la inserción de los maestros en un programa formativo de nivel medio superior, con miras a plantear alternativas curriculares y metodológicas acordes con las características socioculturales de las localidades donde trabajan. Desde su posición como participante del proyecto, la autora explica la construcción de la propuesta educativa a partir del análisis de las relaciones que establecen sus diferentes actores: maestros indígenas, académicos y profesores del nivel medio superior, instituciones académicas, organizaciones no gubernamentales, instituciones oficiales y “donadores” o financiadores privados del proyecto, entre otros. Usando un enfoque constructivista social enfatiza en la dimensión interactiva y dinámica que enmarca un proyecto de esta índole, mostrando las relaciones y alianzas entre y al interior de la organización —así como los rasgos e intereses de sus actores—, como factores que inciden en la construcción de la propuesta y definen sus rumbos, a menudo en medio de tensiones y conflictos fuertemente agudizados por la inestabilidad política y las divisiones locales y regionales. Tomando la heterogeneidad interna de los procesos organizativos como un punto de partida (Nuijten, 1998), la autora da cuenta de la construcción de un proyecto educativo como proceso flexible, constantemente negociado por sus miembros. El enfoque elegido enfatiza

en las interacciones sociales entre los actores, y sus redes dinámicas y flexibles, por encima de una visión estructural de la sociedad. Se apela a una perspectiva centrada en el actor como sujeto de procesos organizativos de carácter estratégico, susceptible de incidir en el contexto social ampliado a la vez que es influenciado por éste. Las interacciones sociales en que se construye el proyecto de la UNEM se entienden, desde este enfoque, como *interfases* (Long y Long, 1992) en las que los actores hacen usos estratégicos de sus redes sociales. En esta perspectiva, las técnicas de recolección y análisis de datos se centran en el análisis de diversas situaciones de interacción e interfases entre actores diversos, tales como conversaciones o *working dialogues*, reuniones de trabajo con la Secretaría de Educación, sesiones de formación docente, etcétera. Finalmente, retomando el concepto de *des-territorialización* manejado, entre otros, por Appadurai en Nuijten (1998:361) la autora sitúa esta experiencia educativa en el marco de la globalización, analizando cómo la UNEM opera de manera tal que trasciende fronteras territoriales e identitarias. En esta misma línea se subraya el papel jugado por los donadores locales y las ONG como financiadores de la tarea educativa, en un marco de reestructuración de las funciones sociales del Estado, y los vínculos entre académicos e intelectuales con diversas instancias oficiales e internacionales con fines de gestión del proyecto, así como la existencia de novedosas y complejas redes sociales que operan entre actores emergentes de la arena educativa.

En la vertiente de *intermediación ciudadana* se reportan proyectos de investigación acción y diagnósticos que dan cuenta de las estrategias específicas y el impacto de la intervención no gubernamental en materia de educación intercultural e indígena, caso de la ponencia de Rocío Moreno y Margarita Robertson (2001) *Intervención universitaria y procesos étnicos en Jalisco*, donde se informa acerca del proyecto de investigación acción participativa que desarrolla la Universidad de Guadalajara con las comunidades nahuas y huicholes. A partir de Talleres de diálogo cultural, Moreno y Robertson reportan la identificación y la clasificación de los emblemas culturales que se consideran “deteriorados” y “desplazados”, como el territorio y la lengua, al interior de una metáfora étnica representada por la “flor comunal”. María de la Paz Valenzuela (2000), a cargo de una Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas realizada en México a petición de la UNESCO⁴ muestra —al contrastar las acciones educativas con adultos indígenas llevadas a cabo por organismos gubernamentales, no gubernamentales y organizacio-

⁴ Esta encuesta se realiza en Bolivia, Brasil, Canadá, Ecuador, Guatemala, Noruega, Filipinas, Rusia y México, UNESCO, 2000.

nes indígenas— que las ONG que se concentran en los estados de alta composición indígena como Chiapas, Oaxaca y Distrito Federal reciben la mayor parte del financiamiento derivado de la cooperación internacional, privada y gubernamental; atienden las demandas de asistencia, promoción, desarrollo y, en menor medida, de educación media básica, media superior y superior —caso de la Universidad Campesina Indígena que promueve el CESDER— y, sólo en proyectos de impartición de justicia convocados por el INI, el número de las ONG ha aumentado cien veces en la última década.

APROPIACIÓN ESCOLAR Y ETNOGÉNESIS

En una intersección interesante entre la *intermediación corporativa y ciudadana* se ubican algunas investigaciones relacionadas con el modo en que los pueblos indígenas, definidos como unidades sociales de identificación étnica, se han vinculado históricamente con las políticas educativas nacionales y, en la actualidad, con los procesos de globalización. Los pueblos indígenas, llevando consigo una historia que preexiste a las políticas educativas implantadas, son los protagonistas de un *proceso etnogénico* que supone su capacidad de inventar tradiciones (Hobsbawm y Ranger, 1993) y comunidades imaginadas (Anderson, 1993). Guillermo de la Peña (en prensa) afirma que del mismo modo en que la cultura globalizada no ha logrado desagregar las comunidades nacionales, es incapaz de desagregar las culturas étnicas y las dinámicas locales. La etnicidad, como concepto relacional (Barth, 1976; Urban y Scherzer, 1991; Villoro, 1993, 1995) implica, como sostiene De la Peña (1999) aludiendo a una afirmación del historiador Luis González, que existen contrastes entre:

la historia patria, escrita desde las ciudades y sobre todo desde la ciudad de México, con la historia patria, la que se vive y percibe en el terreno; la primera abunda en la fabricación de héroes y la glorificación de los detentadores del poder, mientras la segunda, se cuenta más que se escribe, valora lo particular y lo cotidiano, y desconfía de los discursos de unidad, que no pocas veces justifican la opresión (De la Peña, 1999:18).

En el mismo sentido Elsie Rockwell, en el artículo “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico” (1996a), documenta los límites de la transmisión cultural implicada en las políticas educativas postrevolucionarias y su intención de transformar la vida de los pueblos campesinos de Tlaxcala. Apoyada en Roger Chartier y un concepto de *apropiación* relacionado con la *historia social* de los usos, los discursos y los modelos colectivos y plurales

que desbordan las constricciones institucionales, Rockwell afirma que la acción estatal en materia educativa siempre se ha enfrentado a fuerzas sociales que transforman los planes educativos de modo impredecible, gestándose *procesos y ciclos de apropiación* en una arena politizada que se caracteriza por el modo en que los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y, a la vez, negocian con culturas locales de escolarización que transforman las representaciones oficiales. Los reportes incluidos en este apartado agregan al concepto de apropiación escolar en sentido amplio —aplicable a cualquier realidad social— la dimensión étnica. En todos los casos se documenta una apropiación de carácter *etnogenético*, expresada tanto en historias sociales de la escolarización en pueblos indígenas específicos, como en la gestación de proyectos de educación intercultural donde los maestros bilingües y profesionistas indígenas, fungiendo como los intelectuales de sus etnias, se apropian *desde abajo* de los proyectos educativos oficiales.

Desde el ámbito de la *intermediación civil*, definida como el proceso histórico de apropiación escolar ejercido por las facciones nativas que se alternan el poder político, económico y cultural en un pueblo indígena específico, la tesis de María Bertely (1998b) *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, difundida en un capítulo de libro (Bertely en Sánchez (coord.) 1999a), constituye un aporte invaluable y único en el estudio diacrónico de la etnicidad en la escuela. Inspirada en el método antropológico histórico de Paul Friedrich, la autora documenta a partir de 1885, año en que se reporta la apertura de la primera escuela municipal en Villa Hidalgo Yalalag, un siglo en la configuración de la cultura escolarizada entre los nativos radicados en esta villa serrana oaxaqueña hasta la mitad del siglo XX, asentados después en la zona metropolitana de la ciudad de México.

Con la información que recopila a partir de la observación participante, entrevistas abiertas, autobiografías, historias familiares, crónicas y documentos históricos, genealogías, cartas y archivos familiares, la autora explica por qué las políticas educativas asimilacionistas, incorporativas y castellanizadoras no anularon la legitimidad comunitaria yalalteca, cómo se justifica la vigencia de proyectos étnicos locales cuando sus promotores fueron formados en los dispositivos escolares oficiales, y qué usos étnicos asignan los distintos sectores al castellano y al saber escolar en el contexto urbano. María Bertely, apoyada también en Eric Hobsbawm, Pierre Bourdieu, Benedict Anderson, Guillermo de la Peña y Luis Villoro, entre otros, muestra que en la medida en que el Estado-nación implanta y difunde políticas educativas dirigidas a incorporar a las culturas locales a la mexicanidad —las escuelas federal, socialista y de la unidad nacional— los

sectores nativos se *apropian* de los proyectos escolares oficiales, adecuándolos a sus intereses comunitarios, redes de parentesco ritual y consanguíneo, así como motivaciones faccionalistas y aun privadas. Para fortalecer su poder local, los indígenas *letrados, estudiados y abiertos* se insertan en los aparatos estatales y corporativos, convirtiendo el castellano escrito en un insumo que les permite mantener y renovar las redes sociales, políticas y económicas con los migrantes, adaptarse al mercado laboral urbano y fortalecer sus proyectos étnicos en la ciudad (Bertely, 1996, 1997b). En un capítulo de libro (Bertely, en von Mentz (coord.) 2000b), la misma autora muestra la importancia que adquiere en el *acceso a la ciudadanía* la participación de los indígenas ciudadanos en las escuelas públicas y nacionales destinadas a la población mexicana en general.

Desde un encuadre metodológico de carácter hermenéutico, etnográfico, interaccionista simbólico y fenomenológico social que, no obstante la centralidad asignada al actor considera las configuraciones sociohistóricas que intervienen en la realidad estudiada, la tesis *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe* de Erika González Apodaca (2000) profundiza, precisamente, en los conceptos de intermediación política y apropiación local de la escuela. En este trabajo, al igual que en la ponencia “Definiciones oficiales y significados locales sobre interculturalidad: un bachillerato mixe en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca” (González 2001), las observaciones y entrevistas etnográficas, así como la participación de la investigadora como docente del bachillerato, la llevan a documentar el proceso de construcción de un proyecto de educación intercultural oficial y, a la vez, étnico. Se trata de un proyecto diseñado *desde abajo* vía la mediación que desempeñan, entre otros intermediarios locales prototípicos, los profesionistas mixes.

La vertiente constructivista de la etnicidad, representada entre otros por Cardoso de Oliveira, Carneiro Da Cunha, Frederik Barth y Jean y John Comaroff, así como los conceptos de *negociación política* y *apropiación étnica*, en el sentido que da Elsie Rockwell al concepto apropiación (1996a), son utilizados como andamiaje analítico para mostrar la agregación, la juxtaposición y la contraposición de dos proyectos. Por un lado se trata de uno étnico subalterno interesado en la formación de cuadros políticos y culturales locales, así como en el manejo de identidades múltiples, superpuestas y maleables que abarcan el *ámbito local*, en torno a la definición de atributos emblemáticos específicos; el *ámbito nacional* considerando lo cívico y la mexicanidad como insumos utilizables y resignificables; y el *ámbito global*. Tres ámbitos que se intersectan en lo que la autora define como *identidad portada*. González Apodaca documenta un proyecto oficial de carác-

ter empresarial y a la vez etnicista, de acuerdo con lo que para Claudio Lomnitz (1995) significa la manipulación de la mitología dominante o la expropiación del repertorio histórico cultural de los grupos indígenas a favor del nuevo proyecto hegemónico, configurado por nuevos esquemas y agentes de financiamiento. En este sentido, el bachillerato promueve el desarrollo de habilidades comunicativas y de gestión a través de proyectos productivos, formando estudiantes que puedan insertarse en el mercado regional, nacional e internacional para beneficio de los sectores rurales e indígenas locales.

Las competencias letradas y profesionales son visualizadas, afirma la autora, como los *nuevos atributos étnicos* de los intermediarios y, en congruencia, la escolarización se convierte en un referente identitario fundamental en la intermediación entre las comunidades distintivas y la sociedad nacional envolvente. Se trata de un hallazgo similar a la *agregación de atributos étnicos* que reporta Bertely en el caso zapoteco (1998b) y desde el cual el castellano, la escolarización y la profesionalización son asumidos por los sectores letrados de la villa y radicados en la ciudad de México como atributos étnicos que los distinguen de los grupos analfabetas e iletrados. En conclusión, González Apodaca y María Bertely aportan al análisis de la *apropiación escolar* desde su dimensión étnica, así como a la interpretación de “la dimensión política de la interculturalidad, expresada en la capacidad del intermediario local de reinventar su etnicidad frente a las nuevas condiciones que presenta la escolarización local” (González, 2001:13).

También en la encuesta referida en el segundo inciso, María de la Paz Valenzuela (2000) reporta la existencia de diez organizaciones indígenas de cobertura regional que desarrollan propuestas de educación informal y capacitación relacionadas con la producción, la cultura, la salud, la nutrición y los derechos indígenas, así como la educación básica, media y media superior; propuestas destinadas a niños, jóvenes y mujeres. El Congreso Nacional Indígena, como la única organización india de cobertura nacional que reporta Valenzuela, cuenta con un grupo de trabajo sobre Cultura y educación. Con estos datos y retomando el tema de la *apropiación escolar* y la *etnogénesis*, la siguiente conclusión de la autora resulta sugerente:

Si antes la formación y capacitación que recibían, eran de los servicios de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, hoy comienza a asumirse como autoformación, esto es, la educación propia, con visiones y saberes propios, a veces echando mano de metodologías típicas de las organizaciones no gubernamentales, y otras buscando, adaptando e inventando sus propias estrategias (Valenzuela, 2000:76).

También se reportan estudios en una vertiente de apropiación escolar relacionada con la participación de las familias y los jóvenes indígenas. La tesis *The Role of Education in Development in an Indigenous Mexican Community: Indigenous Perspectives*, (2001) Anna Mosley analiza el papel de la educación escolar en las concepciones de desarrollo de los habitantes de una comunidad zapoteca de la sierra norte de Oaxaca, apelando a un enfoque metodológico de corte interpretativo, centrado en las perspectivas de los actores locales y en su papel activo como creadores de las situaciones en las que viven. Mediante entrevistas a profundidad, la autora construye una trama que muestra las complejas relaciones que los usuarios de la educación formal —principalmente jóvenes y padres de familia— establecen entre cultura, identidad, desarrollo y escolarización, dentro del contexto sociopolítico local. La autora retoma una visión de desarrollo caracterizado como *participativo* y centrado en los sujetos, que declina proponer un patrón homogéneo predefinido, explica los fenómenos histórica y contextualmente situados, y concentra su atención en el control que ejercen los actores locales sobre las influencias y los factores que rigen sus vidas. Entre los hallazgos de Mosley se identifica un concepto endógeno de desarrollo vinculado, por un lado, a una idea de *continuidad cultural* —manifiesta en torno a la lengua, la organización social y ciertas formas de *tradición*— y, por otro, al acceso a instituciones, habilidades y conocimientos que favorezcan el desarrollo local en un marco orientado a la autogestión.

Mosley sostiene que la escolarización es percibida como una contribución importante a esta noción de desarrollo, aunque los actores manifiesten muy diversos énfasis en la misma. La adquisición del español es un referente central en las expectativas de la población; mientras que el reforzamiento de valores culturales tradicionales en la escuela es una expectativa que no cuenta con un consenso general entre los habitantes. Se reporta también la adquisición de destrezas o habilidades escolarmente cualificadas como un factor que, desde la perspectiva de los actores, podría redundar en una mayor estabilidad económica para las familias.

Por su parte, Stefano Sartorello (2002) en la tesis *Educación e interculturalidad: el telebachillerato en una comunidad nahua de la huasteca veracruzana*, reúne el trabajo de campo intensivo realizado en la congregación nahua de Cuatzapotitla, municipio de Chicontepepec, Veracruz, para analizar el impacto del telebachillerato estatal en localidades rurales caracterizadas por la presencia de poblaciones étnicamente diferenciadas. El estudio se pregunta acerca del grado de *performatividad* de esta opción educativa, en cuanto a la capacidad de extender los servicios de educación media superior, introducir cambios en las prácticas productivas y formar a los alumnos para ingre-

sar al nivel superior), además de informar acerca de la calidad de los aprendizajes en un contexto lingüístico, sociocultural y económico específico. Se trata de un estudio de caso, que analiza la problemática desde un enfoque contextual e intercultural que rescata y valora las prácticas y las interpretaciones de los sujetos que participan en la relación educativa: estudiantes, maestros y padres de familia.

A partir de manifestaciones concretas, el autor muestra cómo estas prácticas e interpretaciones, más allá de constituir meros reflejos de las políticas educativas oficiales, se configuran como *escenarios microsociales de interacción cotidiana*, anclados en las historias personales y colectivas de sus actores. En cuanto al enfoque metodológico, Sartorello combina la investigación etnográfica —registros de la vida comunitaria, familiar y cotidiana en los salones de clase, además de entrevistas a egresados de varias generaciones—, con la investigación participativa que desarrolla al fungir como profesor de un grupo de estudiantes del telebachillerato. Entre otros aportes, la tesis muestra la relevancia metodológica del *involucramiento* del investigador y de los estudiantes en tareas relacionadas con la investigación.

Procesos de apropiación escolar en los que participan profesores y familias nativas también se documentan en otros países latinoamericanos. En la vertiente de la *intermediación corporativa*, enfocada al análisis de los mecanismos étnicos de apropiación escolar, la tesis *Escolarización y cultura. Un estudio antropológico de los palikur del Bajo Uaçá, Brasil* de Nicanor Rebolledo (2000) plantea que la expansión de la escuela indígena promovida por el Estado ha permitido a los nativos competir dentro del clan para alcanzar el prestigio y el honor que implica ser maestro bilingüe, más que competir por puestos laborales fuera de la aldea. La apropiación escolar, relacionada más con las adaptaciones curriculares generadas, que con la gestación de un proyecto autónomo desvinculado de los agentes y aparatos educativos estatales, se expresa en una doble lógica: como recurso simbólico afirmativo de la identidad étnica y recuperación histórica de los lazos locales y como instrumento para mejorar la comunicación con los “blancos”. Los padres de familia, en consecuencia, aceptan que la escuela debe aportar cosas diferentes a las que ellos enseñan a sus hijos, como la enseñanza del portugués en lugar de su propia lengua, no obstante se reporta que los niños trasladan su bagaje cultural a los salones de clase.

Rebolledo, mostrando los límites y contradicciones del concepto de educación multicultural, bicultural e intercultural y articulando discusiones y nociones de la antropología cultural y holística anglosajona, la reproducción cultural, la sociolingüística y las teorías del cambio cultural, la aculturación y las relaciones interculturales (Aguirre Beltrán, 1973; Julio de la

Fuente, 1964; Mediano, 1990; Vargas, 1994) concluyen que no obstante las jerarquías escolares cuentan con un espectro de reproducción limitado, sí reproducen las desigualdades internas y las rivalidades clánicas, en sentido que asigna Pierre Bourdieu al ejercicio de la distinción. La etnografía de los palikur y de la escuela indica que los indígenas estudiados, al ejercer los recursos escolares localmente, expresan una forma particular de ejercer la *ciudadanía indígena* al interior de un Estado que reconoce jurídicamente “formas propias de aprendizaje” y el carácter nativo de los profesores. La importancia de la *función mediadora* de los maestros indígenas, en esta vertiente de intermediación y apropiación escolar, radica en que los grupos pugnan por mantener una relación estable con el exterior y, a la vez, disminuir las tensiones internas. La efectiva relación entre la escuela y la organización clánica parece más importante que la movilidad social y la expectativa de cambio cultural, reduce la vulnerabilidad de los palikur ante las decisiones económicas y políticas del gobierno y, en ese sentido, los protege contra la exclusión y marginación ampliando el margen de decisión sobre sus propios recursos. En consecuencia, sostiene Rebolledo, y con el objetivo de *apoderarse del aparato escolar*, los palikur han comenzado a formar sus propios intelectuales.

ETNICIDAD, ESCUELA Y ECOSISTEMA CULTURAL

Una línea de indagación poco explorada refiere a la relación que existe entre la etnicidad, el ecosistema cultural y la escuela, considerados como unidades socioambientales. En la tesis *Gente de razón: educación y cultura en Temoaya* de Guadalupe Acle Tomasini (2000) se aplican los *niveles de integración y organización social* de Julian Steward al análisis holístico del ecosistema cultural correspondiente. Considerando que en los últimos años los estudios en este campo profundizan en las dimensiones sociolingüísticas y comunicativas de la relación intercultural, en los ciclos de apropiación escolar que se expresan en la cotidianidad escolar, en el modo en que la escolarización y la profesionalización interviene en la constitución de intermediarios culturales, así como en la emergencia de etnicidades emergentes, el aporte de Acle Tomasini estriba en mostrar la utilidad analítica que representa la perspectiva antropológica interesada en el estudio de las unidades socioambientales.

El ecosistema escolar que se configura en torno a una primaria monolingüe estatal ubicada en San Pedro Abajo, en el Estado de México, interviene en las transformaciones, en las crisis y en las recomposiciones étnicas de la sociedad otomí. La tesis considera los procesos sincrónicos, dia-

crónicos y comparativos que intervienen en las relaciones interculturales, aportando una interesante opción metodológica que reúne la tradición cualitativa con la cuantitativa.

ESCOLARIZACIÓN Y RELACIONES INTRA E INTERÉTNICAS

No obstante su importancia, se reportan escasos estudios acerca del lugar que ocupa la escuela en las relaciones intra e interétnicas, caso de la tesis *El pájaro llora, el pájaro está cantando*, donde Martha Patricia Tovar Álvarez (2000) muestra cómo la vitalidad de la comunidad indígena de San Pablo, en Oaxaca, depende de la *importación* de niños chinantecos a su albergue escolar. La vitalidad étnica de San Pablo parece depender más del conflicto, que de las relaciones armónicas y estables hacia dentro y fuera de la comunidad, configurando prácticas y situaciones intra e interétnicas que intervienen en la vida cotidiana de los pobladores; el carnaval aparece como el *escenario* donde se representa el drama social. En términos metodológicos, la ficción, la narrativa, la crítica literaria y el análisis lingüístico ocupan un lugar importante, mostrándose el significado de la ridiculización femenina en una comunidad donde el bajo índice de natalidad exige albergar niños foráneos que incrementen la matrícula y justifiquen la existencia de la escuela primaria del pueblo. Aunque la vitalidad étnica de San Pablo depende de los niños chinantecos, los niños albergados amenazan la identidad de los nativos y son discriminados, explotados y excluidos. La autora interpreta los relatos, los versos, los mitos, las conversaciones y los dibujos elaborados por los niños albergados, definidos como insumos expresivos que dan cuenta de los conflictos intra e interétnicos. La investigación muestra que tanto el enfoque metodológico, inspirado en Clark y Klaus Heger, como la teoría del ritual de Víctor Turner, representan contribuciones invaluable para analizar el lugar que ocupan las relaciones intra e interétnicas en los procesos de etnicidad.

Mientras los conflictos faccionalistas al interior de un mismo pueblo zapoteco, asociados con los procesos de escolarización y castellanización, son ampliamente documentados por María Bertely (1998b), Gabriela Czarny (1995) en la tesis *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública de la ciudad de México*, reporta interesantes hallazgos en torno a las relaciones interétnicas que se establecen entre un director otomí, los maestros no indígenas y los alumnos mazahuas que asisten a una escuela urbana. El director, al haber vivido situaciones comunes a las que experimentan los niños indígenas en el contexto urbano, al tratar a todos los alumnos por igual y al valorar la coexistencia de diferen-

tes culturas en el plantel, propicia una relación intercultural exitosa en la escuela. Los maestros, al igual que el director, se relacionan con los niños mazahuas como lo hacen con cualquier otro alumno aunque, en su caso, lo hacen motivados por los objetivos de formar ciudadanos mexicanos y negar las diferencias culturales. Identificados con una tradición histórica común y patrones de comunicación culturalmente determinados, los niños mazahuas estudiados aparecen a la vez como hijos de migrantes indígenas y alumnos de una escuela pública, capaces de convivir e interactuar en distintos espacios de interacción social. La interculturalidad en la escuela, afirma Czarny retomando a Todorov, se define como la *traducción*, la *transvalorización*, la *adaptación* o la *vuelta sobre sí mismo* de la mirada informada por el contacto con el otro.

ESCOLARIZACIÓN Y DESTERRITORIALIZACIÓN DE LAS FRONTERAS ÉTNICAS

Siguiendo con De la Peña (1999), el mundo étnico trasciende las regiones de refugio definidas conceptualmente por Gonzalo Aguirre Beltrán como espacios supuestamente marginados, “para situarse en los vectores comunicativos entre espacios discontinuos que incluso van más allá de los límites del Estado nacional”. Se trata de las identidades transnacionales y postnacionales que se expresan en las organizaciones regionales, en los programas de radio y en las acciones de asesoría jurídica propias del nuevo imaginario cartográfico (De la Peña, 1999:21). Los indígenas comienzan a ser visibles en las escuelas y en los contextos urbanos gracias a los censos y diagnósticos realizados en la zona metropolitana de la ciudad de México por Silvia Bazúa (1994), los modelos de atención educativa para los niños indígenas en el Distrito Federal documentados por David Beciez (1994) y las investigaciones llevadas a cabo con zapotecos ciudadanos por Lane Ryo Hirabayashi (1981) y María Bertely (1998 b y c), y con niños mazahuas que asisten a una escuela pública urbana por Gabriela Czarny (1995). Se trata de estudios a los que se agregan los que realizan entre los otomíes radicados en la ciudad de Guadalajara Regina Martínez Casas (2001), resultando aún escasas las investigaciones acerca de los procesos de escolarización con indígenas mexicanos y chicanos en contextos fronterizos.

Al igual que María Bertely (1998b), Manuela Camus Bergareche (2000), en una tesis doctoral dedicada al estudio del *Ser indígena en la ciudad de Guatemala*, nos ofrece un modelo teórico y metodológico invaluable para el análisis de la etnicidad urbana. La autora opta por una perspectiva que articula la expansión de la modernidad con la vigencia de las adscripciones

étnicas, a la vez que asocia el proceso de globalización con el multiculturalismo. La propuesta analítica se apunala en cuatro ejes fundamentales: el anclaje histórico, contextual y comparativo de los conceptos clave que definen las políticas públicas y configuran las representaciones hegemónicas en torno a las poblaciones indígenas en los distintos países latinoamericanos, con énfasis en los procesos de metropolización. El interés de Camus por estudiar lo que significa *ser indígena* en la ciudad la lleva a elegir un recurso metodológico que le permite interpretar lo subjetivo en el marco de las condiciones objetivas en que se produce. El hogar-familia y su localización urbana, como las unidades empíricas en la que se despliega el método etnográfico y biográfico, permite a la autora desideologizar las diferencias y las barreras que señalan a los sujetos estudiados como indios y establecer una relación directa entre espacio de residencia y manifestaciones diferenciadas de etnicidad.

De este modo, de acuerdo con Camus existen varios tipos de etnicidad urbana. La *insular* se manifiesta de manera diferente entre los indígenas que residen de modo permanente en la urbe y quienes vuelven a sus pueblos de modo regular, dejando a sus familias en ellos. Los migrantes pendulares, mientras tanto, tienden a fortalecer la cohesión y la vitalidad interétnica de sus grupos de pertenencia, mientras los residentes cuentan con menor autonomía y amplían sus pertenencias étnicas por medio de los matrimonios interétnicos. Los residentes, a diferencia de los indígenas que vienen y van, necesitan fortalecer los mecanismos de intermediación con la sociedad urbana y los mercados capitalinos, además de enfrentar una mayor subordinación al interior de la sociedad ciudadina. En un terreno que Camus califica como *intermedio, corredor o coctelera*, las poblaciones diferenciadas étnicamente se mezclan y aprenden a vivir en la frontera entre lo rural y lo urbano, de manera subterránea, y las generaciones jóvenes buscan superar la discriminación y marginación que padecen al formar parte de los sectores marginales y empobrecidos de la ciudad. En este caso la pertenencia de clase se impone sobre la étnica, identificándose con quienes comparten su misma condición económica. Por último, los abiertos y castellanizados sakapultecos de El Quiché, asentados en un barrio céntrico de la ciudad, se caracterizan por una inserción urbana exitosa que rompe con los estereotipos que identifican al indio con la comunidad rural.

Al conformar una *comunidad metropolitana*, además de sakapultecos pertenecen a la Policía Nacional, cuentan con vivienda propia, obtienen prestaciones como asalariados, tienen paisanos en Estados Unidos y se interesan en los estudios; promoción socioeconómica y educativa que se impone a los patrones culturales excluyentes. La ciudad de Guatemala, como crítica a la

ideología étnico-espacial ortodoxa, aparece como un espacio elástico, construido socialmente a través del proceso de territorialización, de enraizamiento y de apropiación urbana que protagonizan los indígenas migrantes.

Las expectativas de las familias de los niños indígenas jornaleros, asentados en campos agrícolas donde el multilingüismo y la multiculturalidad configuran el difícil ambiente escolar y social en que se desenvuelven, han sido también estudiadas por Virginia Villa Acevedo (1998 a y b) y, a partir del año 2000, en el seminario que en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) coordina la doctora Norma del Río en la Universidad Autónoma Metropolitana (2001).

Para concluir, desde un enfoque psicológico, la tesis de Diana Tamara Martínez Ruiz (1998) analiza la problemática de los niños trabajadores indígenas en la ciudad de México. El supuesto es que a partir del grado de adaptación a la urbe, la población indígena migrante se encuentra o no en riesgo permanente, expresado en crisis emocionales y en soledad. Para Martínez, estos niños constituyen una población vulnerable que se enfrenta a las bajas expectativas escolares de sus familias, básicamente interesadas en sobrevivir. La autora aporta un modelo de intervención fundado en la promoción del teatro guiñol y las representaciones dramáticas entre los menores.

PROSPECTIVA

El documento *Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México*, Héctor Muñoz (2001b) reporta datos significativos en torno al lugar que ocupa la variable étnica en las diferentes dimensiones de la política y la práctica educativa en nuestro país. Múltiples signos remiten a la necesidad de generar investigaciones que permitan definir con mayor claridad el lugar que ocupa la diversidad étnica en las políticas públicas, los lineamientos y las modalidades educativas. Considerando que *la etnicidad es relacional*, los estudios indican que una política educativa intercultural que atienda a una nueva *relación* entre los pueblos indígenas y el Estado depende no sólo de declaraciones y acciones centralizadas, sino del diseño de políticas sociales y mecanismos legislativos, administrativos y de gestión pública que la impulsen y consoliden. No obstante la cobertura del sistema de educación indígena en México es la más amplia de América Latina, el sentido étnico de la orientación intercultural no ha sido considerado, en tanto el Estado concibe a los indígenas como sujetos de *interés público* y no del *derecho*.

Cuando Muñoz afirma que la oferta educativa actual “corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño y mucho menos a un enfoque

intercultural” (2001b:7), y que en ello intervienen una multiplicidad de factores, podemos afirmar que uno de éstos se refiere a la ambigüedad conceptual de los enfoques teóricos acerca de la naturaleza y el papel que desempeña la etnicidad en los procesos de escolarización. De esta manera, no obstante muchos autores estudian comunidades *étnicas*, no aclaran a qué se refieren cuando lo hacen a esta dimensión. A la fecha no se ha considerado el conocimiento producido en la materia en los nuevos diseños curriculares y las reformas del sistema de educación indígena reportándose, sobre todo, transformaciones en materia pedagógica y didáctica. Muñoz reconoce que la discusión ha sido marginada frente a otras cuestiones política y pedagógicamente estratégicas como la modernización de la educación básica y las pugnas por la hegemonía entre el constructivismo cognitivo y otros enfoques pedagógicos en educación intercultural, entre otras (2001b:19).

Acerca del plan de estudios vigente en educación indígena Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1996), coincidimos con Muñoz en que subordina los tradicionales objetivos de cobertura y equidad, a los postulados posmodernos de eficacia, productividad, pluralidad cultural y, ocasionalmente, excelencia académica (2001b:13). La propuesta se enmarca en un concepto de *desarrollo humano* que deriva de la doctrina de la modernización educativa y los componentes de equidad, sustentabilidad y productividad (2001b:22), a la vez que reflejan influencias muy diversas de la historia educativa nacional.

Lo producido en el subcampo de “Etnicidad en la escuela” permite cuestionar las características del programa de educación indígena vigente que destaca Muñoz (2001b). En primer lugar, el planteamiento de *bidireccionalidad* de la atención educativa oficial, ahora destinada tanto a la población lingüística y étnicamente diferenciada y adaptada a sus necesidades y particularidades culturales y lingüística, como a la población no indígena en aras de formar actitudes de tolerancia y respeto a la pluralidad, corre el riesgo de reproducir el modelo *bicultural* esencialista. En segundo, la *flexibilización y ampliación* de la territorialidad de la función educativa exige el reconocimiento y certificación oficial de los múltiples y disímbolos proyectos locales que se están gestando a partir de la apropiación étnica de la escolarización. Finalmente, la *transferencia* de los servicios educativos a los actores regionales no ha supuesto el derecho de los pueblos indígenas a intervenir y a controlar recursos y opciones curriculares propios, restringiéndose a promover tanto la conducción de la gestión educativa en manos de los gobiernos estatales, como la generación de adaptaciones regionales a los contenidos nacionales.

Entre otros temas de estudio que arroja esta sistematización, la investigación educativa deberá enfocarse al análisis del impacto de los programas compensatorios y de los principios de bidireccionalidad, flexibilidad y transferencia en los pueblos y nuevos territorios indígenas, considerando que estas políticas, planteadas inicialmente a instancias del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo como estrategias transitorias, tienden a generalizarse en Latinoamérica. El objetivo de *normalizar* a los grupos diferenciales mediante una educación compensatoria, sobre mínimos educativos que no consideran con suficiencia la dimensión intercultural y los procesos productivos locales (Muñoz 2001b), convierte a la compensación educativa en un objeto de estudio relevante.

El peso que tienen la etnogénesis, la intermediación civil y la apropiación escolar en los estudios realizados en los niveles secundario y medio superior, en contraste con las investigaciones acerca de las prácticas de intermediación corporativa que rigen lo que acontece en las escuelas primarias y normales indígenas, parecen abrir otra veta de indagación interesante: el impacto negativo o positivo del sistema de educación indígena en la gestación de proyectos educativos autogestivos, construidos *desde abajo*.

Este ensayo identificó un eje transversal que atraviesa los análisis bibliográficos y documentales que integran el estado del conocimiento *Educación y diversidad cultural*: las traducciones, apropiaciones, negociaciones y resistencia locales que se expresan en los estudios en torno a la historia de la educación, los diferentes contextos lingüísticos, los estilos y los conocimientos socioculturales de los alumnos, la emergencia de las nuevas instancias de mediación política y las propuestas formativas en y para la diversidad.

CAPÍTULO 3

LOS INDÍGENAS EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN⁵

Carlos Escalante Fernández

PRESENTACIÓN

La historia de la educación indígena en México constituye un tema de singular importancia para conocer las vicisitudes ocurridas en los proyectos gubernamentales destinados a educar a los diferentes grupos étnicos del país, así como para dar cuenta de las estrategias educativas que los pueblos indios han construido a través del tiempo. Si bien la cuestión de la educación indígena ha estado presente en el interés de un importante grupo de historiadores de la educación, el tema está en proceso de constituirse como campo particular de estudio ya que, de acuerdo con la fecha de publicación de los materiales revisados para elaborar este texto, los primeros productos comenzaron a aparecer a mediados de la década de 1990, notándose un incremento a partir de entonces. Así lo precisaba, en 1996, Martha Patricia Zamora “hay varios temas poco documentados y estudiados, sobre todo por lo disperso de sus fuentes documentales; tal es el caso de la educación para indígenas” (Zamora, 1996:219). Factores disciplinarios y extradisciplinarios concurren en el interés creciente por el tema; entre los primeros está la atención que los

⁵ Quiero dejar testimonio escrito de mi agradecimiento a María Bertely, María Eugenia Vargas, Elsie Rockwell, Patricia Tovar, Patricia Medina, Adriana Robles, Virginia Villa, Rossana Podestá, Elizabeth Martínez, Gabriela Czarny, Nuria Torres y Clara Zaynos, integrantes del Seminario-Taller “Escuela, Indígenas y Etnicidad”, por sus valiosas enseñanzas pero, sobre todo, por su calidez solidaria y generosa amistad de todos estos años.

historiadores y los científicos sociales han puesto en los sectores subalternos y la historicidad de los procesos de escolarización actuales. El levantamiento zapatista de 1994, así como el renovado movimiento indígena, constituyen algunos de los factores extradisciplinarios más importantes.

Estrechamente ligado a la investigación historiográfica de la educación rural, el tema de la educación indígena ha comenzado a producir trabajos históricos particulares, lo que permite sostener que se perfilará, en breve, como un objeto de estudio específico con sus propias preguntas, fuentes y metodologías, manteniéndose por razones obvias muy ligado al de la educación rural y popular, pero con fisonomía propia. En la conformación de su propio perfil, es visible el giro experimentado en el interés de un grupo de historiadores de la educación al pasar de una historia centrada en la acción estatal, a la de los diferentes sectores sociales, incluidos los indígenas. De esta manera, de una *historia de la educación indígena* se está transitando al estudio de los *indígenas en la historia de la educación*, identificándose por una parte productos en torno a las políticas gubernamentales destinadas a la población indígena y/o rural, las instituciones o proyectos educativos específicos y las regiones con presencia significativa de pueblos indígenas y, por otra, investigaciones que buscan profundizar en el papel de los indígenas en la historia de la educación y en la relación histórica que han construido con las instituciones gubernamentales.

Esta sistematización considera la producción historiográfica generada del año de 1994 a los primeros meses de 2002 para mostrar cómo se ha dado el tránsito mencionado. Para la elaboración de este trabajo se localizaron y revisaron 75 trabajos de los que 3 pertenecen al periodo prehispánico, 11 a la Colonia, 10 al siglo XIX, 46 al siglo XX y 5 abarcan varias épocas o son ensayos de corte historiográfico. De los trabajos revisados 11 constituyen libros completos, de los cuales 4 son específicos sobre educación indígena; 29 son capítulos de libros; 10 artículos de revistas; 7 tesis de posgrado; un documento de investigación; 4 videografías; 2 artículos en CD ROM y 11 los representan ponencias presentadas en diversos eventos, como los Encuentros de Historia de la Educación (Puebla 1994; Guadalajara 1996; Toluca 1999 y Morelia 2001) o los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (Mérida 1997; Aguascalientes 1999 y Manzanillo 2001). Las instituciones académicas de carácter público son las principales patrocinadoras de los trabajos, así como las responsables de editarlos.

Los autores de los trabajos seleccionados suman 40, de los que 26 son mujeres y 14 hombres. El COLMEX, el CIESAS, la UNAM, el DIE-CINVESTAV y el Colegio Mexiquense son las principales instituciones mexicanas que albergan a estos autores. También hay algunos investigadores que laboran en

el extranjero (Estados Unidos, Francia, Italia, España e Inglaterra). La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), el DIE, el Colegio de Michoacán (COLMICH) y la UNAM han cobijado en sus posgrados las tesis incluidas en esta revisión. La búsqueda documental para elaborar este trabajo se realizó en las bibliotecas del DIE, la UIA, el COLMEX, el Colegio Mexiquense, el INI y el ISCEEM.

Los autores de los trabajos se pueden colocar en dos grupos. El primero lo conforman investigadores de amplia trayectoria académica, unos provenientes de la historia de la educación como Pilar Gonzalbo, Dorothy Tanck, Margarita Menegus, Anne Staples, Mílada Bazant, Claude Fell, Luz Elena Galván, Engracia Loyo, Cecilia Greaves, Alicia Civera, Guillermo Palacios, Elsie Rockwell y Mary Kay Vaughan, quienes desde sus intereses de estudio particulares han dado al tema de la educación indígena un espacio significativo en sus preocupaciones académicas, y otros estudiosos de la educación y del mundo indígena como María Eugenia Vargas, Bárbara Cifuentes, María Bertely, Margarita Nolasco, Antonio Escobar, Alfredo López Austin, María del Carmen Valverde, Eduardo Tavárez y José Rubén Romero. El segundo grupo lo forman jóvenes historiadores de la educación, varios de ellos formados por integrantes del primer grupo, como Stephen Lewis, Ariadna Acevedo, Adelina Arredondo, Laura Giraudó y Martha Patricia Zamora, entre otros. La presencia de este grupo supone la renovación de la comunidad académica en este subcampo.

La mayor parte de los trabajos revisados aborda a los indígenas en forma general aunque algunos grupos han sido estudiados de manera específica: purépechas, zapotecos, nahuas, yaquis, tarahumaras, mazahuas y tzeltales. La producción en este subcampo se organiza de acuerdo con una periodización convencional: 1) época prehispánica, 2) época colonial, 3) siglo XIX, 4) siglo XX y 5) estudios de varias épocas así como ensayos historiográficos. Un apartado final contiene breves reflexiones prospectivas sobre el tema.⁶

EPOCA PREHISPÁNICA: MEXICAS Y MAYAS

En el estado de conocimiento *Historia de la educación en México* preparado por Susana Quintanilla y Luz Elena Galván para documentar la producción

⁶ El desarrollo de la historiografía de la educación en nuestro país ha mostrado la necesidad de ensayar nuevas periodizaciones que permitan apresar los ritmos y tiempos de los procesos educativos. Sin embargo, en este trabajo se han agrupado las investigaciones bajo el criterio de la periodización convencional más usual, siendo consciente de sus limitaciones.

historiográfica de los ochenta, se apuntaba que “la época prehispánica es, sin duda, a la que se le ha prestado menor atención, lo cual se explica por las dificultades que implica su estudio y por el hecho de que ésta sea materia de trabajo de los antropólogos, y sólo en forma secundaria de los historiadores”. En esa ocasión sólo se registraron las “espléndidas antologías de Pablo Escalante y Alfredo López Austin” (Quintanilla y Galván 1995: 148). De entonces a la fecha el panorama lamentablemente no ha cambiado. No obstante su importancia para entender procesos de largo aliento en torno a las culturas mesoamericanas y las formas institucionales e informales de socialización, no existen estudios desarrollados en la década; publicados sólo se localizaron tres ensayos, dos de los cuales se refieren a los mexicas y uno a los mayas.⁷

En el caso de los mexicas, Alfredo López Austin, investigador del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, luego de argumentar sobre las dificultades que el estudioso tiene para investigar el pasado debido a lo fragmentario de los vestigios existentes, sostiene que las escuelas mexicas eran “fundamentalmente especies de templos, instituciones de carácter religioso que concentraban a los niños y jóvenes para el servicio, a las que los menores iban a trabajar y, además, a educarse” por lo que su función principal “era el culto a los dioses” (López Austin, 1996:30). En el ensayo se describen las diversas clases de instituciones educativas mencionadas en las fuentes documentales (básicamente códices y los escritos de los primeros cronistas): el calmécac (lugar de la hilera de casas), el telpochcalli (casa de jóvenes), el ichpocalli (casa de doncellas) y el cuicacalli (casa del canto).

Referido también a los mexicas, el ensayo de José Rubén Romero Galván, investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM, aborda “la educación informal haciendo alusión a sus dos variantes principales, aquella que recibían los nobles y la que se hacía objeto a los hombres del pueblo”. El autor se centra en la descripción de las formas de socialización que existían en los diversos calpullis que eran “células sociales de origen muy remoto, cuyos miembros estaban unidos por lazos de parentesco; desempeñaban una misma actividad económica, rendían una historia también común, registrada en un códice” (Romero Galván, 1996:44). La descripción de Romero se organiza sobre la base de la secuencia misma del hombre, desde su nacimiento hasta su muerte.

⁷ Tengo noticias del proyecto “Educación informal en el México prehispánico; búsqueda de una ética nahuatl” que se desarrolla actualmente en el Archivo General de la Nación (AGNM), bajo la autoría de Ignacio Silva Cruz, del que todavía no se reportan resultados.

El ensayo de Carmen Valverde, investigadora del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, aborda la educación de los mayas. La autora advierte sobre la dificultad que enfrenta el estudioso del mundo maya al contar con menos fuentes que en el caso de la región del Altiplano de México. Éstas son tanto restos arqueológicos, como escritos sobre del siglo XVI, especialmente las crónicas de fray Diego de Landa. La autora muestra las formas de socialización formal e informal que existían entre los mayas del siglo XVI, destacando los valores morales y las formas rituales o ritos de paso concebidos en la vida de niños y jóvenes, como la preparación para la pubertad. La investigadora señala que la educación que se recibía estaba marcada por tres factores fundamentales: el sexo, el día en que habían nacido —que marcaba el oficio que les tocaría desempeñar— y la condición social (Valverde, 1996).

Reconociendo la importancia que tiene el conocimiento de la educación prehispánica para el estudio de la época colonial, Pilar Gonzalbo, investigadora de El Colegio de México, visualiza al periodo prehispánico no como un mero antecedente previo a la llegada de los misioneros españoles y a su labor educativa, sino entiende que la educación prehispánica es una de las dos grandes tradiciones que se confrontan activamente durante la vida colonial. Por ello, ha sintetizado las principales aportaciones de los estudiosos del mundo prehispánico, especialmente para entender el impacto cultural de la conquista, a partir de dos consideraciones:

- a) la necesidad de resaltar “la importancia de la resistencia pasiva opuesta por los indígenas a la penetración de las ideas y costumbres impuestas por los conquistadores” pues “siempre que tuvieron oportunidad de hacerlo, los indios mexicanos seleccionaron lo que deseaban aprender y rechazaron lo que no les interesaba; y a lo largo de los años, cada momento y grupo social se inclinó hacia determinados intereses y prejuicios” (Gonzalbo, 2000:19-20); y
- b) aceptando que “el debilitamiento de las viejas lealtades, la ruptura del diálogo con los maestros y sacerdotes, el aislamiento de muchas comunidades rurales y la promiscuidad con otros grupos en las ciudades, la imposición de nuevas formas de trabajo compulsivo y la intromisión en las relaciones conyugales y familiares, fueron golpes asestados a la identidad indígena” (Gonzalbo, 2000:17).

LA COLONIA: DOS TRADICIONES EDUCATIVAS

A diferencia del periodo prehispánico, la época colonial cuenta con investigaciones sistemáticas y profundas, especialmente las desarrolladas en El Colegio de México por las doctoras Pilar Gonzalbo Aizpuru y Dorothy

Tanck de Estrada. En el caso de la primera, en 1990 publicó el libro *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, que daba cuenta de las instituciones destinadas a educar y a evangelizar a esta población. Dicho libro, reimpresso en el año 2000, constituyó una de sus aportaciones centrales al conocimiento del mundo indígena en la Colonia. En 1996 coordinó la publicación del libro *Educación rural e indígena en Iberoamérica* que constituye, hasta ahora, el único libro específico sobre historia educativa de los indígenas, tanto de México como de otros países de América. En este libro, en el capítulo escrito por Gonzalbo, se precisan cuestiones relativas a los alcances de la educación de los indígenas, discutiendo algunos de los mitos que existen sobre la educación colonial (Gonzalbo, 1996a:25-38). En su más reciente libro *Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821*, la autora reúne nuevas reflexiones sobre la educación colonial y plantea “los problemas que me parecen fundamentales para comprender cuestiones básicas de nuestro pasado” (Gonzalbo, 2000:11). Los dos primeros capítulos de esta obra se refieren al “impacto de la conquista y la confrontación de dos tradiciones educativas” y al dilema entre la educación indígena y la educación criolla.

En el texto también hay una importante reflexión sobre el papel y alcance de la educación en la aculturación de los indígenas y de las respuestas de éstos a los intentos colonizadores de imposición cultural. Para la historiadora “la aceptación y el rechazo no se refirieron solamente a los contenidos educativos, sino también, y quizá en lugar preferente, a los métodos empleados; y la respuesta osciló entre la aceptación efectiva, la rebeldía total y la simulación y el engaño” (Gonzalbo, 2000:161) aunque reconoce que “mucho más frecuente fue la adopción de un sincretismo que, al mismo tiempo, mixtificaba las prácticas y creencias ancestrales y las cristianas”, aclarando que “aunque a veces se ha interpretado como simple adición de elementos propios de dos diferentes tradiciones, el proceso sincrético mesoamericano no se produjo como la composición de un mosaico con piezas tomadas de aquí y de allá, sino que consistió en la apropiación selectiva, la reelaboración y la reinterpretación de ambas cosmovisiones y sistemas valorativos” (Gonzalbo 2000:162).

Como en casi toda su obra anterior, en este libro hay una importante llamada de atención a reconocer diferentes etapas en los tres siglos de la Colonia. En el caso específico de la educación para los indígenas destaca que “a lo largo de los 300 años de vida colonial y de acuerdo con las cambiantes circunstancias, en algunos momentos y lugares se prestó mayor atención a la evangelización, en otros a la castellanización; a veces preocupó sobre todo la incorporación a la vida urbana y otras se dedicaron los mayores esfuerzos al entrenamiento para el trabajo. Los métodos educati-

vos fueron variables, desde la coacción física hasta la instrucción voluntaria, y desde el esfuerzo combinado de autoridades civiles y religiosas hasta el premeditado descuido de unas y otras” (Gonzalbo, 2000:29).

El periodo que abarca las últimas décadas de la Colonia ha sido ampliamente estudiado por Dorothy Tanck. En un trabajo de 1996 examinó el “mecanismo utilizado para asignar fondos a las escuelas —los reglamentos de bienes de comunidad— y los resultados obtenidos en términos del establecimiento de escuelas de primeras letras en las poblaciones indígenas de la Intendencia de México”, donde se concentraba la mayor población indígena del territorio novohispano (Tanck, 1996:39). Previo a ese trabajo, la autora había escrito sobre las escuelas y su relación con las cajas de comunidad en Yucatán con el propósito de “examinar la manera en que se iba organizando la enseñanza indígena en la Península, la relación de las escuelas con una mayor precisión en el manejo de las cajas de comunidad por la autoridad civil en Mérida, la formación de reglamentos de ingresos y egresos para cada uno de los pueblos de indios y, finalmente, el cambio en el uso de los fondos comunales, con menor gasto educativo y mayor erogación para préstamos y donativos al gobierno” (Tanck, 1994:402).

En 1999 apareció publicado su libro *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821* que además de haber sido premiado en varias ocasiones, pronto se ha constituido en referencia obligada debido a la calidad y profundidad en el tratamiento del tema.⁸ En las 12 intendencias del virreinato la autora estudia “la relación estrecha entre las escuelas y las cajas de comunidad”, a partir de “un análisis de la sociedad indígena rural en un área geográfica amplia, mediante un enfoque hacia la vida cotidiana interna y externa de los pueblos, según puede verse en las cuentas y reglamentos financieros vigentes al final del siglo XVIII. Se presta atención a la cronología y a los acontecimientos históricos específicos que influyeron en el comportamiento de los pueblos y la forma en que se desarrollaron durante este periodo, especialmente en su interacción con las autoridades gubernamentales” (Tanck, 1999:15).

A juicio de la autora, “el pueblo de indios fue la entidad fundamental para entender no sólo la enseñanza sino otros aspectos de la vida de los indios en el periodo de 1750 a 1821” (Tanck, 1999:15), mostrando con ello

⁸ Entre los premios recibidos destacan: Conferencia de historia latinoamericana de la American Historical Association, premio Cline 2001 en etnohistoria, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, premio anual de historia colonial de América, 1999 “Silvio Zavala”. Instituto Nacional de Antropología e Historia, primer lugar del premio Antonio García Cubas, al mejor libro de antropología e historia.

lo anacrónico que resulta hablar de “comunidades indígenas” en el periodo colonial. Los pueblos de indios eran entidades corporativas con reconocimiento legal, donde vivían al menos 360 indios, cada pueblo contaba con una iglesia, gobernantes electos anualmente por ellos mismos y tenía una dotación de tierra de carácter inalienable. También señala que “como entidad fundamental” en Nueva España, “los pueblos no eran en general, ni sumisos ni rebeldes; constituían corporaciones dinámicas que crecían, disminuían y cambiaban, formaban parte de un proceso complejo de desarrollo y se adaptaban a los cambios propiciando alternativas, defendiendo sus intereses e intentando resolver conflictos internos” (Tanck, 999:589).

En su más reciente artículo publicado, la autora busca entender el establecimiento de escuelas de primeras letras en los municipios de españoles y de indios de Nueva España en el siglo XVIII, encuentra que los pueblos de indios comenzaron a fundar y financiar escuelas gratuitas antes que los municipios españoles, que de 1800 a 1821 los gobiernos de los municipios fueron los promotores de la educación básica y que generalmente, contrario a lo que sostenía la historiografía de la educación, en los pueblos de indios la Iglesia tenía un papel mínimo (Tanck, 2002a).

Finalmente en su colaboración para el *Diccionario de Historia de la Educación en México*, Dorothy Tanck puntualiza algunos de sus hallazgos en torno a la educación indígena en el siglo XVIII, entre los que destacan: la importancia que tienen las fuentes financieras primarias para el estudio de las escuelas sostenidas por las cajas de comunidad (la autora ha sido pionera en su consulta y uso); la secularización de la educación indígena, a diferencia de la del siglo XVI, la enseñanza que se impartía era a menudo en lengua castellana y también en lengua indígena (los indígenas preferían a los preceptores bilingües), y que “la resistencia de las familias indias a las escuelas era básicamente económica porque se oponían a pagar de su bolsillo, especialmente cuando había fondos suficientes en las cajas de comunidad y se resentía la ausencia de sus hijos como ayudantes en la agricultura” (Tanck, 2002b).

Además de las aportaciones de estas dos historiadoras, existen otros trabajos sobre la época de la Colonia. Margarita Menegus, investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM), estudió las implicaciones políticas, económicas y sociales del proyecto de creación de una institución (Colegio de San Carlos Borromeo) destinada a formar sacerdotes indígenas en la Nueva España, en el siglo XVIII, y analizó las reacciones de distintos sectores sociales frente a dicha iniciativa, que finalmente no cristalizó (Menegus, 1997).

Lucía García, investigadora del ISCEEM, se ocupó en dos ponencias del periodo de finales de la Colonia. En la primera estudia las razones y moti-

vos del régimen colonial para educar formalmente a la población indígena y las motivaciones de los pueblos para aceptar o rechazar la educación que se les ofrecía (García, 1994). Mientras que en el segundo trabajo aborda “a la comunidad indígena como un espacio en el que se manifestaron unas prácticas de administración, educación, control y vigilancia, por parte de los españoles, y unas relaciones de resistencia, de conflicto y de tensión por parte de los indígenas” (García, 1996:141).

Finalmente, cabe destacar el trabajo de investigación de David Eduardo Tavárez, de la Universidad de Chicago, que se centra en el análisis de textos clandestinos que circularon entre los indígenas de Oaxaca en los siglos XVI y XVII. En su artículo, el autor realiza un “análisis comparativo de la producción y circulación de textos rituales y devocionales en algunas comunidades nahuas y zapotecas entre 1613 y 1654” (Tavárez, 1999:200). El autor enfatiza la relación entre la transmisión oral y escrita de conocimientos rituales nativos, la apropiación clandestina de textos rituales y devocionales cristianos por autores indígenas y la circulación clandestina de textos rituales indígenas. Su novedoso análisis abre un campo problemático muy sugerente que nos permitirá entender las estrategias utilizadas por los indígenas en la apropiación y uso de la alfabetización.

Como se aprecia de la descripción sobre las obras del periodo colonial, es notorio el interés común por dar cuenta de la actividad que tuvieron los indígenas en los procesos educativos novohispanos, interpretada por los autores de diversas maneras: como estrategias culturales de apropiación al modo de Tavárez y Gonzalbo, como mecanismos de resistencia (García), como constructores y sostenedores de escuelas en sus pueblos (Tanck), pero con la coincidencia de explicarlos en el contexto de una sociedad dividida en castas. Entender el despliegue de recursos utilizados por los indígenas constituye una de las aportaciones más importantes de los trabajos de este periodo.

EL SIGLO XIX: INVISIBLES Y NEGADOS

Llama la atención el poco interés hasta ahora mostrado por el estudio de la educación indígena en el periodo histórico que va de la Independencia al Porfiriato. El siglo XIX es crucial porque en él ocurren procesos como la edificación de la nación, la construcción de la ciudadanía nacional y la desamortización de las tierras comunales. Son procesos amplios en los que es necesario enmarcar, para dar cuenta del contexto de conformación de nuevas identidades, los esfuerzos de las élites por definir una educación para el mundo rural e indígena.

Anne Staples, investigadora de El Colegio de México, documenta los obstáculos de la educación indígena a principios del siglo XIX, esbozando algunas de las preocupaciones de intelectuales como José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala, José María Iglesias e Ignacio Ramírez en torno a cómo, qué y para qué educar a los indígenas; preocupaciones que estaban insertas en la reflexión general sobre la edificación de México como país independiente (Staples, 1996).

Antonio Escobar, investigador del CIESAS, ha puesto el centro de su interés en la educación para los indígenas en el siglo XIX, particularmente en su primera mitad, estudiando el Colegio de San Gregorio de 1821 a 1857 (Escobar, 1994). Además de bosquejar la conformación de esta institución, el autor muestra la importancia del Colegio en los primeros años de vida independiente, al haberse constituido en instancia formadora de una incipiente intelectualidad indígena educada, capaz de formar un pensamiento reivindicativo en un periodo que muestra el “proceso de transición del antiguo al nuevo régimen en términos de las estructuras mentales de los actores sociales” (Escobar, 1999:274).

En torno a la primera mitad del siglo se desarrolla el trabajo de José Luis Jacinto Hernández sobre las escuelas existentes en las comunidades indígenas de Michoacán de 1821 a 1835 (Jacinto 2001). Adelina Arredondo, de la UPN, estudia las relaciones entre la escuela y los pueblos rurales de Cuviscar, Babonoyaba y Santa Isabel en Chihuahua en los primeros años del México Independiente. La autora señala que, en tiempos de la Colonia, varios de los pueblos localizados en torno a la villa de Chihuahua se habían establecido como “misiones entre los indios conchos o los tarahumaras” y que, en la primera década de vida independiente, albergaron una escuela “por demanda de las propias comunidades”. Esta situación cambió en las próximas décadas “en el fragor de las luchas intestinas entre ‘bárbaros’ y ‘civilizados’, entre conservadores y liberales o entre republicanos e imperialistas”, cuando “las escuelas de los pueblos y la educación indígena fueron ignoradas en la política educativa de los gobernantes” (Arredondo, 1999:9).

La problemática educativa de las comunidades indígenas de Veracruz en la segunda mitad del siglo XIX, particularmente en los municipios de Xalapa, Orizaba y Zongolica, ha sido estudiada por Gerardo Antonio Galindo, quien considera dicho periodo como muy importante porque se operaron grandes cambios en la región. A partir de las alteraciones en las relaciones económicas fundadas en la propiedad comunal de la tierra, provocadas por las leyes de desamortización, se vieron afectadas las escuelas sostenidas con el producto agrícola comunal, agudizándose el monolingüismo y el analfabetismo (Galindo Peláez, 1994). Referido también a

Veracruz, se publicó la reproducción de un documento original de 1864, resguardado en el Archivo General de la Nación; documento en el que se proponía establecer una escuela de indígenas en la cabecera de Zongolica para librar a los indígenas de su estado “semisalvaje” (Antonio Gómez, 1999). Entre otros, un aporte de este trabajo estriba en mostrar la importancia de recopilar y difundir documentos originales que contribuyan al conocimiento de la época.

Mílada Bazant, investigadora de el Colegio Mexiquense, estudia la educación a finales de siglo. En un trabajo sobre el Estado de México sostiene que durante el Porfiriato, la educación rural “fue vista como el medio más práctico para lograr la igualdad e integrar al indio a la sociedad, como una panacea que por sí misma mitigaría las desigualdades sociales y cambiaría la suerte y el destino nacionales”. La autora aborda aspectos específicos de la educación indígena en esa entidad (Bazant, 1996). En su más reciente libro, cuya primera versión constituyó su tesis doctoral presentada en el Colegio de Michoacán, analiza la educación en el Estado de México de 1873 a 1912, poniendo especial atención en lo que sucedía en las poblaciones indígenas. Para la autora, la entidad contaba con hondas raíces prehispánicas y “agrupó etnias, idiomas y dialectos, regiones, climas y recursos de muy distinta naturaleza” por lo que los “esfuerzos del gobierno por conformar un modelo de ciudadano a partir de sujetos tan diferentes entre sí, siguió caminos relativamente exitosos o bien se paralizó, según los avatares de la producción agrícola” (Bazant, 2002: 20). Estudia los procesos educativos a través de tres ejes temáticos: la administración y el financiamiento de la educación, la modernidad en la enseñanza y el papel jugado por los maestros. Al explicar las razones del notorio ausentismo escolar, concluye señalando que “el gobierno acusaba a los indígenas de apatía, indolencia y hasta de capricho y obstinación” y aunque reconoce que las autoridades fueron más tolerantes con la inasistencia en épocas de siembra y cosecha, las soluciones que aplicaron fueron paliativos porque “el error de fondo... radicó en la excesiva confianza en la educación: pensar que ésta, por sí misma era capaz de regenerar y transformar a la población” (Bazant, 2002:319).

Como puede apreciarse queda mucho por investigarse sobre este siglo. El estudio de los indígenas en la educación resulta particularmente complicado en esta época porque las evidencias documentales los han hecho “invisibles” a nuestras miradas.⁹ Por eso resulta valioso el esfuerzo de los inves-

⁹ Como se sabe, al erigirse México como nación independiente las élites gobernantes eliminaron de la legislación las categorías sociales coloniales, lo que “borró” a los indígenas de la documentación. En el caso del siglo XX, la Revolución los “reincor-

tigadores que han buscado sacarlos a la luz. La relación que existe entre la desamortización de los bienes comunales y las posibilidades de sostenimiento y apropiación indígena de la escuela es una veta abierta por el trabajo de Galindo Peláez (1994). El estudio particular de ciertas instituciones educativas y de cómo incidieron en la conformación de una elite indígena letrada es otra forma sugerente de visibilizar a los indígenas en la educación decimonónica, como lo plantean las investigaciones de Escobar (1994, 1999). Estudios sobre el Porfiriato como los emprendidos por Mílada Bazant (1996, 2002) constituyen un aporte valioso porque están insertos en el contexto de la sociedad envolvente, abren la posibilidad de conectarlos con el siglo XX y permiten establecer las continuidades y las rupturas que introdujo la Revolución en torno a la escolarización destinada a los indígenas.

EL SIGLO XX: LA ACCIÓN ESTATAL Y LAS INICIATIVAS LOCALES¹⁰

El siglo XX resulta el periodo histórico con mayor número de trabajos producidos, siendo variados en sus temas: estudios en determinadas regiones, pesquisas en instituciones o experiencias educativas específicas, trabajos que ilustran los enconados debates sobre la cuestión *étnico-nacional* y el papel asignado a la educación en la construcción de la nación moderna, e investigaciones que buscan explicar la relación entre los pueblos indígenas y la escuela surgida de la Revolución Mexicana. A continuación reseñaré los temas de estudio para luego bosquejar algunas de las aportaciones principales.

Las instituciones educativas destinadas a los indígenas o las dependencias gubernamentales encargadas de la acción indigenista han sido tema de varios de los trabajos de este periodo. También se ha dado cuenta de experiencias gubernamentales como los centros de educación indígena. Este tipo de estudios permite conocer las iniciativas gubernamentales con respecto a la educación para los indígenas, al centrarse en el accionar del Estado mexicano. Claude Fell, de la Université de la Sorbonne Nouvelle, París III, estudió la formación del Departamento de Cultura Indígena creado a principios de 1922 y su adscripción a la SEP, a pesar de las dudas manifestadas por José Vasconcelos sobre la pertinencia de separar a los indígenas del resto de la población. Fell marca el contexto de aparición de

poró” al discurso, además de que para su estudio queda a los historiadores el recurso de la búsqueda de testimonios orales.

¹⁰ Este apartado retoma partes de mi trabajo “Indígenas y educación en el siglo XX mexicano” preparado para el estado de conocimiento sobre *Historiografía de la educación, siglo XX* bajo la coordinación de la doctora Susana Quintanilla.

la dependencia, las concepciones que José Vasconcelos, Emilio Rabasa y José María Puig Causuranc tenían sobre la cuestión étnica. Asimismo identificó las acciones emprendidas por el gobierno federal y los estatales para llevar escuelas a las regiones indígenas (Fell, 1996).

Cecilia Greaves, investigadora de El Colegio de México, estudió otra instancia gubernamental, creada en el gobierno de Lázaro Cárdenas: el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI). En su trabajo, muestra cómo en el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho se pretendió dotar de mayores facultades al DAI, en el sentido de ampliar su acción en el medio indígena (Greaves, 2001b). Del mismo periodo presidencial, la historiadora estudió el funcionamiento de los centros de capacitación (Greaves, 1999).

La Casa del Estudiante Indígena, proyecto callista que para varios historiadores resultó fallido, es estudiado por Engracia Loyo, investigadora de El Colegio de México, quien busca “comprender este experimento, analizar su significado, sus causas y sus efectos, y describir el calvario que se hizo pasar a los indios” (Loyo, 1996a:99). Stephen Lewis (1999) analizó los éxitos y los fracasos de la Casa sosteniendo que, pese a que no cumplió con los objetivos que se había trazado, resultó simbólica y políticamente útil para las autoridades gubernamentales. Engracia Loyo hace el seguimiento de la Casa al transformarse en internado indígena, durante los gobiernos del maxismo (Loyo, 1998). Laura Giraudo (2000), de la Universidad de Génova, estudia en su tesis doctoral a las escuelas rurales establecidas en municipios con población mayoritariamente indígena, considerando como criterio para elegir sus casos las escuelas poblanas y veracruzanas en las que trabajaron los maestros indios que estudiaron en la Casa del Estudiante Indígena.

La labor educativa indigenista en Chiapas y la Tarahumara ha sido documentada por Cecilia Greaves (1996). En su recorrido por la política indigenista en Michoacán, Gunther Dietz menciona la experiencia de Carapan bajo el impulso de Moisés Sáenz (Dietz, 1999a); proyecto que también ha sido estudiado por Rosa María Torres, investigadora de la UPN, a partir de la influencia pedagógica de John Dewey en la educación mexicana (Torres, 1998, 1999). Los centros de educación indígena y el efecto de las políticas indigenistas de la década de los treinta en las familias indígenas son estudiados por Engracia Loyo (1996b, 1999a). La autora analiza, en su más reciente libro (Loyo, 1999b) y en su tesis de doctorado (Loyo, 1998), numerosos aspectos de la educación rural y para los indígenas.

Además de los trabajos sobre instituciones o experiencias educativas estatales específicas ha existido un especial interés por estudiar las ideas y los debates que los gobiernos revolucionarios tenían en torno a la cuestión indígena (Bertely, 1998a; Nolasco, 1997; Rebolledo, 1997). En estos traba-

jos aparece el pensamiento de intelectuales como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez y Gonzalo Aguirre Beltrán, entre otros. María Bertely, investigadora del CIESAS, documenta las políticas indigenistas en materia educativa durante el siglo XX, cuestiona los paradigmas que apuntalaron tales políticas, y señala la necesidad de modificar las heteroclasificaciones hegemónicas que la antropología y el indigenismo gestaron en torno a los indígenas (Bertely, 1998a). En el mismo sentido, Cecilia Greaves (1998) documenta el debate surgido en el gobierno sobre la integración indígena a la Nación y el papel asignado a la educación; crítica que surge ante el fracaso de las tesis incorporativa prevaleciente en los primeros años de la Revolución.

Los papeles jugados por los maestros mestizos e indígenas en distintas regiones han sido estudiados por autores como Laura Giraud y Cecilia Sánchez (2001), quienes rastrean las trayectorias de algunos de los egresados de la Casa del Estudiante Indígena que fueron a laborar a escuelas rurales del estado de Veracruz, por Luz Elena Galván, investigadora del CIESAS, que estudia el papel de los maestros federales en la región mazahua de Atlacomulco (Galván, en prensa), y por María Eugenia Vargas (1994), adscrita a la misma institución e interesada en reconstruir las trayectorias seguidas por los maestros bilingües purépecha en su formación como intermediarios culturales, conceptuándolos como una categoría social estratégica en el análisis de las relaciones interétnicas, para lo cual la autora revisa el papel histórico de la educación escolar en el proceso de formación nacional, ubica las diferentes propuestas gubernamentales en el contexto ideológico y de la política indigenista del Estado y enfatiza la importancia de los procesos de formación del promotor y el maestro indígena bilingüe.

En los trabajos de este periodo destacan las investigaciones sobre indígenas en la historia de la educación, enfocadas al análisis de la relación entre las propuestas educativas gubernamentales y su traducción en el medio rural. La tesis doctoral de María Bertely (1998b) *Historia social de la escolarización y el castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, parte de tres preguntas que ubica en el presente y la invitan a incursionar en el pasado: ¿por qué las políticas educativas asimilacionistas, incorporativas y castellanizadoras implantadas por el Estado nacional no han anulado la legitimidad comunitaria?, ¿cómo se explica la vigencia de proyectos étnicos y su promoción a cargo de los sectores nativos castellanizados, alfabetizados, escolarizados y profesionalizados en los dispositivos escolares estatales? y ¿qué usos sociales y culturales asignan los pueblos indios a la castellanización y escolarización? (Bertely, 1999b). A partir de un estudio realizado en Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca, la autora muestra cómo “la re-

lación entre el parentesco consanguíneo y el faccionalismo político resulta fundamental para comprender el modo en que las políticas educativas difundidas por el Estado nación son traducidas localmente, vía la intervención directa de las familias nativas que usufructúan el poder político, militar, religioso y escolar en la villa” (Bertely, 1998b:112). También analiza las historias familiares de dos familias migrantes radicadas en la ciudad de México, una emparentada con las dinastías letradas y la otra con la subalternidad iletrada, para documentar “cómo el dominio diferencial del castellano escrito y la escolarización intervienen en la posibilidad de renovar sus vínculos con el lugar de origen, en la difusión de su distinción étnica en la ciudad, en sus estrategias de adaptación al nuevo contexto, y en las expectativas familiares acerca de la profesionalización de las nuevas generaciones” (Bertely, 1998b:153).

Las investigaciones desarrolladas en Tlaxcala por Elsie Rockwell, investigadora del DIE, Cinvestav (1994, 1996 a y b, 1998, 2002), y por Mary Kay Vaughan (1997) de la Universidad de Maryland en los casos de Sonora y Puebla, buscan comprender las relaciones que establecieron los indígenas y campesinos con la escuela. Ambas autoras han señalado la importancia analítica del control local en la apropiación de la escolaridad, además de haber matizado el impacto que los proyectos estatales han tenido en las poblaciones rurales. De la reflexión teórica de ambas autoras destaca la importancia que le atribuyen a la dimensión cultural de los procesos escolarizados, en el sentido de comprender las negociaciones que establecen los diferentes agentes históricos.

Siendo México un país pluricultural, la historiografía de la educación ha comenzado a abordar el tema de la educación indígena en diversas regiones del país. Michoacán, el Estado de México, Oaxaca y Puebla son las entidades con más estudios. En el caso de Michoacán, Günther Dietz (1999a) analiza a fondo la política indigenista en los últimos 50 años en la región purépecha; Rosa María Torres (1998, 1999) investiga la experiencia educativa a cargo de Sáenz en Carapan, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles y el maximato, y María Eugenia Vargas analiza la región purépecha en el periodo comprendido de 1964 a 1982 (Vargas, 1994). Para la entidad mexicana, se cuenta con el estudio mencionado de Luz Elena Galván en las comunidades mazahuas de Atlacomulco, entre 1927 y 1942 (Galván, en prensa), mientras Alicia Civera, investigadora de El Colegio Mexiquense, estudia con detenimiento la labor desarrollada por las misiones culturales y la Escuela Regional Campesina de Tenería en los años treinta, así como las respuestas locales a las acciones gubernamentales en un contexto rural con presencia indígena (Civera, 1997).

Respecto de Oaxaca está la investigación ya mencionada de María Bertely (1998b y 1999a), así como el estudio de Enrique Bernal (1997) del DIE, sobre la escuela primaria en el municipio de San Miguel Aloápam, en un lapso que abarca de los años veinte —cuando se instala la escuela— a 1994. En cuanto a Puebla, el interés se ha puesto en la sierra norte (Vaughan, 2000; Acevedo, 2000 y 2001), en la región de Tecamachalco (Vaughan, 2000) y en otros municipios (Giraudó, 2000).

Tlaxcala ha sido objeto de estudio de Elsie Rockwell (1994, 1996 a y b, 1998, 2002); Veracruz de Laura Giraudó y Cecilia Sánchez (2001), específicamente la sierra de Misantla; Sonora ha sido estudiada por Mary Kay Vaughan (1997) y Cecilia Greaves (2001a) ha incursionado en el papel de la familia indígena tzeltal en la preservación identitaria y cómo el proyecto modernizador del Estado posrevolucionario modificó los patrones tradicionales de Oxchuc, Chiapas.

Existen trabajos que abordan la relación entre el presente y el pasado. María Bertely (1999b) busca establecer similitudes entre las condiciones de las escuelas indígenas de la actualidad y las que existían en las escuelas de segunda y tercera clases en el Porfiriato en Oaxaca. Por su parte, Elsie Rockwell (1998) señala una constante en la historia de nuestra educación: la tensión entre los dos sentidos asignados a la democratización educativa, el derecho a la autodeterminación y el derecho a acceder al patrimonio cultural universal. En su artículo, la autora compara las formas de control local de la escuela que localidades de Tlaxcala operaron en los años posrevolucionarios, por una parte, con la situación chiapaneca surgida del levantamiento zapatista de 1994, enmarcada en el debate actual en torno a las autonomías.

Los imaginarios campesinos construidos por los primeros gobiernos emanados de la Revolución son objeto del interés de Guillermo Palacios. En su libro, toma la revista *El maestro rural* para explicar cómo los “intelectuales pedagogos” y los maestros rurales construyeron imágenes sobre el problema campesino, en el marco de la integración indígena, con el objeto de elaborar un modelo arquetípico del nuevo campesino (Palacios, 1999).

La cercanía temporal con nuestros días, ha permitido a los historiadores del siglo XX recurrir a fuentes diferentes a las escritas, como la fotografía (Tatard, 1998), la historia oral videograbada (Cortés, 1999) y las historias familiares (Bertely, 1998b). Asimismo se han tratado de encontrar elementos discursivos en la muralística surgida en el periodo posrevolucionario y en la relación que ésta guardó con la construcción identitaria indígena (Buenfil, 1994).

Por lo variado y amplio de los temas tratados en la historiografía del siglo XX, resulta difícil reseñar en breve espacio las múltiples y sugerentes aportaciones que las investigaciones de este periodo han hecho a la historiografía de

la educación en México. No obstante, se pueden destacar algunas de las más significativas. La contribución de María Eugenia Vargas es muy valiosa porque, al estudiar las relaciones entre los indígenas, la población mestiza, el Estado mexicano y la sociedad nacional en una historia reciente, permite identificar el peso de las dimensiones ideológicas y políticas en las mediaciones interétnicas y los procesos de formación de los maestros bilingües. La preocupación de María Bertely por reconstruir los significados y usos sociales y culturales de la escolarización y el castellano en pueblos indígenas específicos, también es un aporte significativo porque contribuye al análisis histórico y social de los procesos de apropiación escolar, propone estrategias metodológicas inspiradas en la antropología histórica de Paul Friedrich, y ofrece un modelo analítico para realizar estudios de larga duración. La autora ha planteado, además, la discusión sobre las relaciones entre etnicidad, ciudadanía y nacionalismo en el marco de la globalización (Bertely, 2000b).

Los trabajos de Engracia Loyo y de Cecilia Greaves han contribuido a la documentación de las políticas, los proyectos, las instituciones y las acciones emprendidas por los gobiernos posrevolucionarios y por la SEP para llevar educación a las regiones indígenas del país. Las autoras han historizado debates puntuales entre las posiciones integracionistas, incorporativas y nacionalistas, así como las experiencias y los resultados que arrojaron diversos proyectos institucionales de 1911 a 1929 en los estudios de Loyo, y en los años cuarenta en el caso de Greaves.

Por su parte, el aporte de Ariadna Acevedo es invaluable en la historia de las prácticas de instrucción porque introduce por vez primera un estudio detallado acerca de la disciplina y el tiempo en las escuelas del medio rural, en el periodo de 1921 a 1934 en la sierra norte de Puebla. La autora muestra cómo la intrusión creciente de la escuela en el medio rural fue lenta, pero decisiva en los años veinte y treinta. Al contrastar las concepciones del tiempo y de la disciplina entre los educadores y la población rural, demuestra cómo las familias campesinas, en ocasiones indígenas, modificaban la propuesta de educación rural a través de múltiples estrategias (Acevedo, 2000). La autora analiza también las respuestas de la población a la pedagogía de la acción y propone varios tipos de respuestas ante el programa escolarizado: el desafío directo, la resistencia pasiva, la apropiación y la aceptación (Acevedo, 2001).

La mirada que Elsie Rockwell ha puesto en las prácticas locales históricamente constituidas y en las formas culturales diferentes de participación que los actores ponen en juego para lograr el control de las escuelas, es un aporte fundamental para el conocimiento de los indígenas en la historia de la educación. El diálogo constante que la autora establece entre la etnogra-

fía de la educación y la historiografía resulta también sugerente para quienes pretenden historizar la cotidianidad escolar. En varios de sus textos (1994, 1996a) ha considerado “las reformas contemporáneas en términos de los procesos de interpretación y negociación, de control y apropiación que ocurren entre el momento en que se generan en el centro, y su llegada al ámbito escolar” (Rockwell 1996b:12). En una de sus más recientes publicaciones, historiza prácticas de lectura en el medio rural e ilustra las formas y los usos particulares de lectura en sujetos de tradición indígena (Rockwell, 2002).

El énfasis puesto por Mary Kay Vaughan en el concepto de negociación, propio de la construcción hegemónica constituye un aporte sustantivo. Además, su libro ha abierto una amplia veta de trabajo al mostrar las posibilidades analíticas de estudios centrados en la construcción de las políticas culturales en localidades particulares y en perspectivas comparativas.

Mary Kay Vaughan y Elsie Rockwell han contribuido al estudio histórico de las continuidades y rupturas entre el Porfiriato, el periodo revolucionario y el posrevolucionario, lo que es una aportación muy valiosa para la historiografía de la educación. También han mostrado que no es posible hablar de la existencia de un proyecto revolucionario que, forjado desde el centro, se impuso en las diversas regiones del país. Los proyectos culturales emanados de la Revolución fueron resultado de las relaciones entre un Estado que se erigía luego de la destrucción del aparato porfirista y los distintos actores locales.

Como se puede apreciar, son varias las autoras que contribuyen a la explicación del papel de los indígenas en la historia de la educación al destacar, cada una desde sus propias preguntas de investigación, temas de estudio y recursos teóricos y metodológicos originales y la participación que tuvieron estos pueblos en los diferentes momentos por los que transitó la educación en el siglo XX. Sus aportaciones servirán de base para futuros acercamientos al tema, emprendidos por académicos con preocupaciones similares.

TRABAJOS ABARCATIVOS Y ENSAYOS HISTORIOGRÁFICOS

No obstante la necesidad de estudios que abarquen varios de los periodos convencionales, éstos son escasos en nuestra historiografía de la educación.¹¹ El libro de Bárbara Cifuentes constituye la notable excepción, al abordar las características históricas del multilingüismo en México de la Colonia hasta

¹¹ La afirmación no pretende negar los sugerentes análisis realizados por Elsie Rockwell (1996 b), Mary Kay Vaughan (1997) y María Bertely (1998 b) que ligan el estudio del Porfiriato con la revolución y la posrevolución para establecer las líneas de ruptura que introdujo la revolución en las regiones que cada una de ellas estudia con profundidad.

nuestros días, enfocándose en un tema escasamente estudiado en este subcampo: la historia de las políticas lingüísticas. La autora, profesora e investigadora de la ENAH, sostiene que “la asociación entre nacionalidad y lengua, la noción de lengua común, el vínculo entre alfabetización y progreso, son elementos que tomaron siglos en gestarse; de ahí la complejidad del panorama lingüístico en el país y la necesidad de comprenderlo eludiendo al máximo los riesgos del anacronismo”. Por ello busca abordar “en su multidimensionalidad, la permanencia de las lenguas indígenas en México” (Cifuentes, 1998:19). También destaca que una de las enseñanzas que arroja su revisión historiográfica es que “el español como lengua nacional, la subordinación de la oralidad a la escritura y el alfabeto, son tres factores que condicionan actualmente nuestra mirada hacia las lenguas indígenas” (Cifuentes, 1998:247).

Otro libro que permite una visión abarcativa es el que coordinó Pilar Gonzalbo, ya mencionado en los apartados anteriores. Su aparición en 1996 marca claramente el momento visible de las preocupaciones de los historiadores de la educación hacia los indígenas, además de plantear por primera vez una revisión de la educación indígena en México, desde los tiempos coloniales hasta 1970, contrastando con lo sucedido en otros países de América Latina. De la lectura de la obra en su conjunto, como bien ha apuntado Pilar Gonzalbo, “lo que salta a la vista, en todas las épocas y latitudes es que el protagonismo de los indios como agentes del proceso educativo es decisivo en el éxito de la empresa” (Gonzalbo, 1996b:22).

Por último el trabajo de María Bertely (2002), ofrece una panorámica histórica de la educación indígena mexicana de la Colonia a nuestros días. La autora se pregunta si ¿educación para indígenas o educación pública intercultural desde abajo? para introducirnos a la necesaria discusión en torno al desarrollo de la educación indígena en el siglo XXI.

Por el carácter emergente de este subcampo no se han producidos ensayos bibliográficos y documentales por lo que este trabajo es un primer acercamiento al estado del conocimiento en la materia. Aunque limitado a una época de nuestra historia, sin estar centrado únicamente en la educación, el trabajo de Mary Kay Vaughan (1999) sobre los enfoques culturales de las políticas campesinas de la Revolución Mexicana, puede ayudar a establecer lo que los historiadores hemos estudiado y con qué fuentes, metodologías y enfoques, en el marco de los debates en torno a la caracterización del proceso revolucionario.

PROSPECTIVA

Aunque resultan insuficientes las investigaciones que la han tomado como objetos de estudio propios, la historia de la educación indígena y los indíge-

nas en la historia de la educación, estas indagaciones han generado las obras importantes que servirán de base a quienes decidan emprender nuevas pesquisas en este subcampo. Este interés se ha beneficiado de la amplia bibliografía proveniente de la historia de la educación y de la antropología mexicanas, de sus maneras de interrogar al pasado y dar cuenta de nuestra diversidad sociocultural.

De esta manera, un importante grupo de autores reseñados en este trabajo busca explicaciones sobre los papeles activos de los indígenas en su relación con las propuestas educativas gubernamentales, y centra su atención en la comprensión de las diversas formas que los pueblos indios han construido con respecto a la escuela y a otras instancias de socialización. En el futuro será muy importante impulsar investigaciones que se centren en el estudio de grupos étnicos particulares, sus estrategias educativas, los usos dados a la escolaridad y la alfabetización, así como las formas de relacionarse con las propuestas educativas gubernamentales. Detenernos en la historia particular de los pueblos indígenas nos acercará a comprender la heterogeneidad y la diversidad culturales en nuestra historia, enriqueciéndose nuestro conocimiento general de la historia de la educación en México. Del mismo modo, el impulso de este tipo de investigaciones nos ayudará a conocer las identidades particulares que, como indígenas y ciudadanos, han marcado la historia de la escolarización en estos pueblos a través del tiempo. Igualmente será necesario alentar estudios históricos de corte comparativo, así como otros centrados en la cuestión del español, las lenguas indígenas y el impacto que han tenido las escuelas en la preservación o vitalización de las mismas, por los escasos estudios que existen.

Evidentemente que en este tipo de estudios que es necesario emprender, será indispensable cuidar la construcción conceptual que permita llenar de contenido explicativo e interpretativo términos que han ido apareciendo como etnicidad, interculturalidad, etcétera, buscando ubicar los momentos de su aparición.

Si bien estamos lejos de contar con una visión de conjunto que permita contextualizar el desarrollo educativo indígena y que contribuya a entender la situación educativa actual, el crecimiento observado en la producción sobre el tema permite augurar un futuro promisorio para el subcampo. No hay duda que éste, en lo futuro, no sólo será un tema más de interés historiográfico sino que, por el tipo de preguntas de investigación que formula, por la necesidad de ser abordado desde perspectivas como la de la subalternidad y por hacer visibles procesos culturales complejos, las investigaciones agrupadas en este subcampo vendrán a contribuir a la solidez de nuestra historiografía de la educación, en beneficio de la memoria histórica de nuestros pueblos.

CAPÍTULO 4

SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCATIVA

Rossana Podestá Siri
y Elizabeth Martínez Buenabad

PRESENTACIÓN

El subcampo “Sociolingüística educativa” del campo temático en “Educación y diversidad cultural”, se ha ido ampliando y consolidando en estos últimos años ocupando un espacio visible en las investigaciones educativas mexicanas. Entre ellas, específicamente, estudia los procesos lingüísticos de la educación intercultural bilingüe. El estudio de las lenguas indígenas y del español en distintos ámbitos, sobre todo nos referimos al uso de las lenguas en la escuela y a los trabajos lingüísticos acerca de los entornos sociales, constituyen el grueso de las producciones que hemos considerado para describir sus alcances y sus limitaciones.

Para desarrollar este trabajo las principales bibliotecas consultadas fueron: la de El Colegio de México, El Colegio de Michoacán, UPN, UNAM, CIESAS (Centro y Occidente), DIE/CINVESTAV, FLACSO y la UAM.¹² Con ello podemos apreciar que los proyectos de investigación están a cargo de las

¹² A pesar de haber sido minuciosos en la búsqueda es probable que hayamos dejado fuera trabajos que no están documentados en las instituciones consultadas. Además de las bibliotecas hicimos consultas vía correo electrónico con investigadores dedicados a estas problemáticas para facilitar la información e intentar cubrir el máximo de trabajos publicados en los últimos años.

universidades y no de instituciones oficiales como la SEP, el INI o el INEA, entre otras. Esto nos muestra la necesidad de vincular los resultados de investigación con la formulación de planes y programas a operarse. A partir de la búsqueda en estas instituciones nacionales, nos percatamos del tipo de producción con el que cuentan y las disciplinas desarrolladas en las mismas.

En la selección de los materiales y videos ilustrativos de este subcampo encontramos 6 tesis de maestría, 8 de licenciatura, 23 libros, 27 capítulos de libros, 8 artículos en revistas, 2 materiales, 8 informes de investigación y 11 memorias. Los grupos lingüísticos reportados en los productos de investigación son: el mixteco, el mixe, el triqui, el zapoteco de Oaxaca, el náhuatl de Puebla y Guerrero, el maya de Chiapas, el huichol de Jalisco y el mazahua del Estado de México. Hay muchos grupos lingüísticos no reportados en los trabajos de investigación y no hemos logrado aún estudios comparativos interestatales con una misma lengua. Regularmente, los sujetos de estudio han sido los alumnos, los maestros indígenas y, en menor medida, los padres de familia, dejando de lado las opiniones y concepciones adquiridas en las socializaciones primarias y siendo pieza fundamental de la participación social expresada en el Programa Nacional Educativo 2001-2006.

CONDICIONES INSTITUCIONALES DE PRODUCCIÓN

La sociolingüística juega un papel preponderante en las producciones escritas encontradas y su labor se lleva a cabo en instituciones universitarias dedicadas a la investigación tales como el CIESAS, la UPN-Oaxaca, Ajusco y Puebla, la UAM, la UNAM y la BUAP, donde no sólo encontramos grupos de investigadores dedicados a este quehacer, sino también a los alumnos que han finalizado distintos posgrados. El libro *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, coordinado por Héctor Muñoz (2001d) es la primera compilación de artículos de sociolingüística educativa que reflejan los avances y productos del trabajo colectivo en macroproyectos de investigación.

En esta sistematización se aprecia una división entre las investigaciones que abordan descripciones y análisis sociolingüísticos —conflictos lingüísticos, actitudes lingüísticas y etnografía del habla—, y aquellos estudios que relacionan dichas caracterizaciones con pesquisas en los salones de clases y escuelas. Para la recopilación de los materiales incluidos en el presente estado del arte, si bien el objeto educativo ocupó un lugar central, se consideró lo producido desde ambos enfoques porque, en ambos casos,

los hallazgos resultan complementarios. En este sentido y recientemente, aparecen autores que, no obstante, cuentan con perfil docente, documentan procesos lingüísticos en sus pueblos y regiones de origen sin considerar la escuela (García, 1995; López, 1998). Identificar estas obras nos permite visualizar el rumbo de la sociolingüística en México, a la vez que percibir los elementos contextuales fundamentales de la práctica escolar, acercándonos a la complejidad lingüística y cultural en la que estamos inmersos.

Si bien en los noventa encontramos reportes de investigadores ya especializados en sociolingüística educativa, muchos de ellos iniciaron su carrera desarrollando trabajos sociolingüísticos descriptivos. En este tránsito podemos apreciar la amalgama disciplinaria entre lingüística y educación que, gracias al esfuerzo de los mismos investigadores, se objetiva en diversos libros¹³ que, en algunos casos, son de tipo contrastivo. Muchos de estos materiales se difunden a partir del esfuerzo conjunto de distintas universidades nacionales, donde la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa se destaca por haber publicado las obras más representativas del subcampo. Resulta también importante la intervención de organizaciones extranjeras como la Agencia de Cooperación Alemana (GTZ), la UNICEF, Terra Nuova y Abya-Yala, entre otras, en cuanto al financiamiento de diversos proyectos y publicaciones. La difusión en este subcampo es aún restringida, generalmente, las obras no rebasan los mil ejemplares y resulta poco usual su reedición.

Muchos productos son financiados por el CONACyT nacional o regional y, en varios casos, las universidades colaboran financieramente en fases no cubiertas por estos organismos. La mayoría de los textos producidos en este subtema se refieren al nivel primario de la educación básica y, con algunas excepciones, los niveles medio (Salvador, 2002) y medio superior quedan al margen. Se reportan un mayor número de investigaciones básicas, no aplicadas, dirigidas a universitarios y profesores en formación.

A pesar del contexto multicultural y multilingüe que caracteriza al país, los maestros y universitarios interesados en la educación bilingüe e intercultural cuentan con escasas oportunidades para vincular la lingüística y la antropología educativa. Este es el reflejo de la necesidad que, a escala nacional, tenemos de impulsar la formación y la investigación en estas ramas poco exploradas por investigadores, y no suficientemente conocidas y es-

¹³ Los libros han sido publicados a partir de 1997 y si revisamos las fechas en que las investigaciones se realizaron no corresponden al año de edición, porque fueron editadas cuatro o seis años después de haber sido escritas. Este desfase refleja la poca preocupación por financiar obras vinculadas a este campo académico.

tudiadas por los formadores. Debemos mencionar entre los programas pioneros la maestría de Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la UPN-Oaxaca, la primera en considerar a la sociolingüística educativa como la disciplina central de un programa de posgrado en América Latina. La línea de diversidad lingüística y sociocultural de la maestría en Desarrollo Educativo de la UPN-Ajusco, Mérida y Puebla, es otro de los esfuerzos a destacar donde se considera la lingüística. Dentro de los posgrados que permiten la formación específica en lingüística y en sociolingüística, pero sin liga necesaria con los fenómenos educativos, tenemos la maestría de Lenguas Indoamericanas del CIESAS y, recientemente, la Universidad Veracruzana en convenio con universidades españolas ofrece un programa de doctorado en Educación Intercultural.

LA EDUCACIÓN INDÍGENA: TEMA RELEVANTE DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCATIVA

En la historia educativa de México, el aspecto lingüístico ha estado relacionado con la educación indígena. Ésta ha intentado poner en práctica distintos paradigmas: el bilingüe (donde la diversidad es considerada como problema educativo y de desarrollo), el bilingüe bicultural (donde la diversidad es un recurso), el bilingüe intercultural y hoy día se propone el intercultural-bilingüe (donde la diversidad es un derecho). No obstante, la educación indígena mexicana escolarizada practicada en la actualidad corresponde más bien a un enfoque bilingüe de viejo cuño, que intenta actualizarse y apropiarse de una política intercultural (Muñoz, 2001b:10). Para alcanzar la apropiación de la última propuesta señalada debemos instalar la cultura y la identidad en el centro de la acción educativa, dentro de la cual el lenguaje es el artefacto simbólico que posibilita una comunicación, un diálogo (Muñoz, 2001b:21) pero no el único elemento a considerar. La lengua es una visión del mundo y un almacén de las prácticas culturales del grupo que la inventó y la habla y no un mero instrumento de comunicación (Zimmermann, 1997:74).

Si rastreamos la historia de la educación indígena los lingüistas han tenido papeles decisivos en este tipo de educación pero reforzando la segunda posición planteada. Cada vez es más urgente la incorporación de antropólogos educativos a este campo, aún en construcción, y tan vasto por la complejidad interdisciplinaria implicada. Es una necesidad apremiante balancear el peso de los dos elementos esenciales de este tipo de educación, la lengua y la cultura. En América Latina ha habido esfuerzos importantes en este sentido, desde grupos de investigación alternativos que

han considerado para la construcción curricular la cultura local de los pueblos indígenas, hasta aquellos que se han dedicado a estudiar rigurosamente los puntos de intersección entre ésta y la cultura occidental.

Podemos citar la propuesta del Programa de formación de maestros bilingües de la amazonía peruana de la Confederación Indígena AIDSESEP y del Instituto Pedagógico “Loreto” como una de las más relevantes de América Latina. Jorge Gasché, su asesor científico y un equipo interdisciplinario e interétnico, desarrollaron en la amazonía peruana, con maestros de distintos pueblos amazónicos, uno de los esfuerzos académicos con mayor congruencia y solidez en la construcción de propuestas interculturales. Develar y profundizar los significados indígenas, es decir, las representaciones que los miembros de una sociedad se hacen del mundo como globalidad y de los elementos que en él se observan, producen y comentan, que conforman la cultura indígena y por el otro lado la cultura occidental (Gasché, 1997a).

En este programa hay una relación de articulación entre los dos universos de conocimientos y de valores. Para alcanzar esta articulación los autores se plantean como primer asunto explicitar los elementos de la cultura indígena que se pueden articular con los conocimientos occidentales. Parten de las actividades locales (indígenas, tradicionales y no tradicionales) para desarrollar actividades pedagógicas con fines de transmisión de conocimientos necesarios para la comunidad; desarrollar a través de estas actividades competencias y habilidades para la vida comunitaria y para acceder a la secundaria y ampliar estas competencias y habilidades no sólo a través de los conocimientos sino del saber-hacer disponibles en la comunidad, sino también por medio de saber-hacer nuevo que elaborará a partir de su universo conocido.

En la propuesta definitiva del programa escolar, las actividades productivas y comunicativas (medio natural donde se ubican los recursos, las técnicas y procesos de transformación y los fines sociales) que los pueblos indios consideran esenciales para su constitución forman una de las partes sustanciales de la currícula escolar. Para lograr plasmar la visión occidental Gasché sostiene que hay una serie de elementos o factores que pueden ser considerados comunes a todos los seres humanos, es decir, universales y, por lo tanto, debemos saber identificarlos y delimitarlos de aquellos que no son universales, sino particulares y propios de diferentes formas de sociedades y sus respectivos universos culturales. De esta identificación y delimitación de lo universal y lo particular, una vez operada en la concepción de currículo, debe resultar que los maestros que han sido formados para aplicarlo pueden —por tener las herramientas conceptuales adecuadas— ser respetuosos de las culturas que componen el mosaico del país.

En los esfuerzos por conocer estas culturas locales¹⁴ encontramos posturas novedosas de autoría local. En Brasil y en México, en la última década, se han desarrollado trabajos de investigación donde los mismos nativos son los autores.

En el caso brasileño los maestros del Amazonas (Lindenberg 1996 a y b, 2001; Gavazzi 1996) han logrado desarrollar una colección de textos en lengua indígena y en portugués sobre geografía, flora y fauna, música, entre muchos otros aspectos de las culturas amazónicas. En México, niños indígenas nahuas y otomíes (Podestá, 1997b) y actualmente hijos de indígenas migrantes a la ciudad de Puebla son los protagonistas de una colección de autoría infantil, formada, organizada y discutida por ellos. Para lograr un proceso de investigación con estas características es necesario poner en práctica estrategias metodológicas diferentes a las tradicionales; de esta manera existe una aproximación al conocimiento de las representaciones sociales de los niños sobre sus propios mundos, a partir de sus propias voces. Se conoce poco de los intereses, preferencias, gustos, actitudes y cosmogonías de los niños indígenas. En las investigaciones educativas hay una gran ausencia de trabajos divulgados con este perfil.

Estas experiencias enriquecen los programas y materiales educativos y, por ende, a todas las ciencias sociales, porque muestran una nueva postura frente al nativo y su saber ancestral que permite explorar otra cara de la investigación: los sujetos vistos a sí mismos. No hemos abierto el espacio, ni nuestras conciencias para cederles a los portadores de estas culturas, roles protagónicos en la construcción de sus propias realidades. Se lo hemos negado desde la colonización y sin su inclusión activa tampoco avanzaremos en la formulación de propuestas interculturales reales. En la expresión de sus mundos se permiten ser ellos y, por ende, nosotros tenemos la posibilidad de descubrir qué es importante para ese otro y cuáles son las racionalidades y jerarquías de sus culturas. Estamos más cerca de develar sus realidades si los vemos hacer, si leemos sus propias producciones, si les dejamos decir y hacer su palabra. Posturas metodológicas dialógicas deben ser adoptadas en contextos interculturales porque éstas constituyen la clave del intercambio intercultural. La mirada del científico social tradicional, omnipresente, debe ser desplazada para dar lugar a otro tipo de interacción, a un intercambio horizontal de los conocimientos entre los actores. Las investigaciones en contextos interculturales deben considerar con premura nuevos acercamientos metodológicos.

¹⁴ No contamos con trabajos suficientes en el terreno de la investigación educativa mexicana contemporánea a pesar de la trayectoria antropológica del país.

Experiencias como las reportadas nos muestran que la escuela indígena no puede formular un proyecto educativo intercultural congruente si no ha incorporado a los distintos sujetos involucrados en el proceso; ni estudiado y decidido qué contenidos étnicos y con qué infraestructuras comunicativas viables se sustentará el programa escolar. No basta sólo con el aprendizaje de la lengua indígena, se requiere integrarla a las actividades productivas y rituales de los pueblos. Para Humboldt la lengua es el almacén de la cultura de cada grupo. No debemos olvidar, aunque ésta ha sido la postura histórica, que detrás de los actores indígenas no sólo hay hablantes de lenguas originarias, patrimonios de la nación sino también identidades étnicas, culturales, de género o simplemente comunidades humanas (Muñoz, 2001b:27).

En México, propuestas autogestivas y/o proyectos alternativos, que en la gran mayoría de sus casos desconocemos a excepción de los reportados en el subcampo *Etnicidad en la escuela*, hacen grandes esfuerzos para lograr una formación intercultural, pero quienes ponen en práctica los programas oficiales, funcionarios, maestros y formadores, no han descubierto aún resultados de investigaciones nacionales y extranjeras para generar nuevas prácticas, nuevas salidas a viejos problemas. Los distintos enfoques asumidos en los programas de educación indígena, lo cual no ocurre en la operación de los mismos donde estamos anclados en el primer paradigma de la lengua como problema, revelan diversas concepciones de la lengua y de la relación de ésta con la cultura. De estudios descriptivos de las lenguas indígenas, fundamentados en la lingüística antropológica, con una larga tradición en el país —el Instituto Lingüístico de Verano tuvo un papel central en esta tarea—, se ha pasado a la incorporación lenta pero enriquecedora de estudios de sociolingüística educativa, en los cuales se entretienen la educación y las lenguas en las sociedades indígenas, y donde la educación bilingüe ocupa un apartado fundamental dentro de esta disciplina (López y Moctezuma, 1994; Lastra, 2000). Notamos una continuidad, además de una profundización temática en esta área ya planteada en el estado del conocimiento anterior, así como la incorporación lenta de ciertos tópicos producto de los movimientos sociales, fundamentalmente migraciones. Por otra parte, debemos mencionar el papel todavía incipiente de la lingüística aplicada en la enseñanza de primeras y segundas lenguas mesoamericanas (Mena, Muñoz y Ruiz, 1999) en los programas educativos interculturales y en la aplicación de éstos. A pesar de los años que tiene el funcionamiento de la educación indígena han permanecido sin solución la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua y la normalización ortográfica de las lenguas indígenas, dificultades presentadas en la fase de la

educación bilingüe. Los programas educativos indígenas mexicanos y la sociedad en general tienen una gran deuda con los pueblos indios. No es suficiente la promulgación de una ley de igualdad o de protección hacia las costumbres y lenguas indígenas mexicanas. Es necesario aplicar una política lingüística a favor de las lenguas amerindias en América para fortalecer el autodesarrollo y la autodeterminación de los pueblos indígenas (Zimmermann, 1997:85).

COMPILACIONES ESPECIALIZADAS Y ESPACIOS ACADÉMICOS

Algunos de los libros seleccionados para este estado del conocimiento son compilaciones especializadas resultado de reuniones científicas con expertos nacionales e internacionales en la materia. *Contextos étnicos del lenguaje. Aportes en educación y etnodiversidad*, coordinado por Héctor Muñoz y Rossana Podestá (1993) y editado por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, reúne una colección de artículos de lingüistas y sociolingüistas universitarios de instituciones chilenas, argentinas, mexicanas, brasileñas, francesas y alemanas, que tratan temas relacionados con la diversidad lingüística y educativa de Latinoamérica y África.

El significado de la diversidad lingüística y cultural, coordinado por Héctor Muñoz y Pedro Lewin (1996) y publicado por la UAM-I y el INAH recupera una serie de trabajos de especialistas estadounidenses, brasileños y mexicanos donde se demuestran que las diversidades o particularismos de las sociedades étnicas no se anulan ni se reducen con la interculturalidad y los procesos de globalización económica que campean en el mundo contemporáneo. Podemos constatar en este volumen diferentes experiencias sociales, educativas y comunicativas de las poblaciones indoamericanas.

La educación indígena hoy, publicado por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO, 1997), compila los trabajos presentados por investigadores nacionales y estudiosos de la educación indígena en un congreso realizado en Oaxaca, en el que participaron funcionarios y supervisores de este sistema. El congreso, organizado por el mismo IEEPO, buscó sensibilizar a los responsables de los programas sobre el estado actual de la investigación educativa indígena. Varios sociolingüistas fueron invitados a participar. Las exposiciones versaron sobre políticas educativas y lingüísticas en las escuelas indígenas (Hamel, 1997a y Muñoz, 1997a); educación institucionalizada y estandarización lingüística (Díaz-Couder, 1997a) y experiencias de autoría infantil indígena (Podestá, 1997b).

Un futuro desde la autonomía y la diversidad, coordinado por Héctor Muñoz Cruz (2001), y publicado por la Universidad Veracruzana, agrupa trabajos

presentados en el congreso internacional “Perspectivas de la educación intercultural bilingüe en la costa caribe nicaragüense”, celebrado en Nicaragua. En este congreso, además de analizar las experiencias y perspectivas de este tipo particular de educación referidas al contexto centroamericano, se contó con un panorama latinoamericano que permite situar el caso mexicano (Muñoz *et al.*, 2001a). Otros libros están integrados por contribuciones de especialistas en el tema, como es el texto *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*, cuyo responsable fue Héctor Muñoz, siendo editado por la UAM-I (1996b). En este texto se presentan trabajos acerca de la lengua española y un segundo apartado relacionado con lenguaje, educación y sociedades indoamericanas (Muñoz, 1996b; Podestá, 1996a; Díaz-Couder, 1997a; Lindenberg, 1996b).

Recientemente, en otro volumen extenso se presentan los resultados de proyectos colectivos donde cada participante, alumnos en su mayoría, reportó en un artículo propio parte de sus avances. *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en la educación básica*, es el título de esta obra, bajo la dirección editorial y de investigación de Héctor Muñoz Cruz (2001d). Empleando un enfoque de microanálisis etnográfico se reportan estrategias cognitivas e interactivas en situaciones de enseñanza y aprendizaje en contextos interculturales. Una gama de temáticas relacionadas con la comunicación áulica son descritas en esta antología. Podemos detenernos a lo largo de su lectura en los usos y las enseñanzas de las lenguas indígenas dentro y fuera de la escuela. Se trata de un trabajo formativo ambicioso en el cual se incorporaron los alumnos de la licenciatura en Lingüística de la UAM-I y del posgrado de Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la UPN-Oaxaca. Este material revela el impacto formativo de un campo de conocimiento en los jóvenes investigadores.

No sólo material escrito es el que se ha desarrollado en esta materia. Los seminarios en lingüística educativa representan antecedentes fundamentales para este nuevo milenio. Destacaremos tres, con impacto nacional, en los cuales se han congregado lingüistas, sociolingüistas y sociolingüistas educativos entre otros profesionales. Políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica fue un seminario organizado por Naciones Unidas en octubre y diciembre de 2001. Asistieron especialistas en la materia, formadores de docentes, maestros indígenas, así como funcionarios mexicanos y latinoamericanos, con el fin de hacer un balance del estado actual de la educación intercultural bilingüe en nuestro país y discutir las distintas ópticas y problemáticas representadas en las experiencias de los invitados. El documento que resume este estado del arte, a cargo de Héctor Muñoz Cruz, puntualiza el escenario de la educación indígena hoy

día. En términos generales el panorama es desolador si pensamos en el importante impulso que tuvo México en este rubro, décadas atrás, perdiendo el liderazgo en el escenario latinoamericano. Decía Szekely (1997) hace unos años, estamos por entrar en un nuevo siglo y los temas del debate sobre la educación en nuestro país son los mismos del siglo XIX. Los objetivos planteados en los planes y programas no operan congruentemente y no hemos logrado proponer currícula interculturales bilingües ni en los planes, ni en los programas, y mucho menos en las prácticas educativas. La formación del personal docente no es suficiente a pesar del esfuerzo realizada por la Universidad Pedagógica Nacional en este renglón, no obstante se trata del sistema formativo de maestros indígenas más grande de América Latina. Sin embargo, un aspecto sumamente interesante que se planteó en este encuentro fue la necesidad de pensar en un currículum intercultural que abarcara a toda la población infantil nacional. El respeto a los derechos indígenas implica que desde niños el sistema educativo les de una formación *ad hoc* con la realidad intercultural nacional. En este sentido la reforma educativa boliviana trabaja en la operación de un programa educativo intercultural nacional que debemos estudiar (Muñoz 1997b).

No podemos pedir a los indígenas que sean tolerantes, respetuosos, si el resto de la población no lo es para con ellos. La discusión del anteproyecto del instituto nacional de las lenguas indígenas fue el otro seminario nacional relacionado con la temática que nos ocupa. CIESAS, INI y la Oficina para los pueblos indios convocaron a un grupo de lingüistas de distintas universidades (COLMEX, UAM-I, UNAM, BUAP), integrantes de academias de las lenguas indígenas, funcionarios, líderes indígenas a discutir las funciones que debería desempeñar dicha institución. Si bien en 1992 se reconoció en la Constitución el carácter pluricultural y multilingüe de la nación mexicana, este reconocimiento no se ha traducido en instituciones que garanticen el fortalecimiento del multilingüismo de la nación como política de Estado. El propósito principal esbozado en el documento indica la necesidad de crear una institución dedicada a generar el conocimiento e información básicos para fomentar el multilingüismo como política del Estado mexicano, para promover el desarrollo y revitalización de sus lenguas con pleno respeto a la composición pluricultural de la nación mexicana.

Con el surgimiento de este Instituto se impulsa, según se estipula en el documento, una institución de un alto perfil académico en el que se realizarán investigaciones sociolingüísticas y lingüísticas del mayor rigor científico posible y con un alto impacto social (Díaz-Couder, 2001). Entre las inquietudes, los participantes mencionaron su carácter nacional, como órgano

centralizador de la información y de las decisiones; la necesidad de asegurar la participación efectiva de los pueblos indios en el consejo; y la urgencia de generar investigaciones lingüísticas que recuperen las perspectivas de los usuarios, entre otras.

En tercer lugar, el seminario Escuelas, indígenas y etnicidad, coordinado por María Bertely y María Eugenia Vargas, del CIESAS es el único permanente, creado desde 1996, en que se discuten y analizan diversos temas de la educación indígena con especialistas de instituciones nacionales (UPN, BUAP, DIE-CINVESTAV, UNAM, CREFAL, COLMEX), incluida la sociolingüística educativa. A la fecha se prepara un libro, a cargo de las coordinadoras, con el fin de dar a conocer las investigaciones que desarrollan sus miembros.

Entre las actividades relacionadas con la formación de maestros indígenas en distintos estados de la República, organizados por centros de investigación y universidades, contamos con dos talleres y dos diplomados. Los talleres tuvieron el auspicio del Centro para el Voluntariado y Cooperación Internacional, Terra Nuova (Italia), que hizo posible la participación de investigadores franceses, italianos y peruanos. La sede del primer taller Temas y problemas de la educación intercultural bilingüe en México y en América Latina fue la Universidad Pedagógica de Oaxaca, mientras CIESAS-Sureste cobijó el segundo.

El primer diplomado, denominado El papel de la escritura en el desarrollo de las lenguas indígenas, fue impulsado por el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca del IIEPO y contó con la participación de expertos en lingüística, sociolingüística y sociolingüística educativa procedentes de instituciones nacionales (CIESAS, COLMEX, BUAP). El segundo fue el primer diplomado en Educación intercultural bilingüe, difundido a toda la república vía televisión educativa y organizado por: UPN, INI, Culturas Populares, CIESAS, DGEI-SEP, Coordinación General de Culturas Populares e Indígenas y Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, y es de los últimos esfuerzos que se han hecho a nivel nacional para formar a maestros indígenas en distintas áreas relacionadas con la educación intercultural. Las videoconferencias de transmisión nacional fueron impartidas por especialistas nacionales e internacionales, incluidos temas relacionados con la educación intercultural en el marco de la autonomía, como el expuesto por María Bertely, y objetos de análisis relacionadas con el diseño de políticas lingüísticas y propuestas innovadoras en educación bilingüe, como las tratadas por Héctor Muñoz, Enrique Hamel y Rossana Podestá.

Seminarios, talleres y diplomados como éstos intentan apoyar de modo directo las prácticas educativas en contextos interculturales y bilingües y, la

selección de los académicos y responsables responde a la excelencia requerida en este campo hasta ahora abandonado e incomunicado. Estos encuentros permiten una difusión de los trabajos de los investigadores de manera inmediata, y cara a cara, con quienes tienen la responsabilidad del quehacer educativo cotidiano.

LÍNEAS TEMÁTICAS EN SOCIOLINGÜÍSTICA

A la fecha se identifican algunas líneas temáticas en sociolingüística, desarrolladas por investigadores adscritos a las instituciones mencionadas:

Contacto conflictivo y fenómenos de desplazamiento entre las lenguas indígenas y el español. Se trata de los temas pioneros de la sociolingüística mexicana, al lado de los estudios de actitudes lingüísticas iniciados en el país por Héctor Muñoz Cruz (De la Torre, 1994; Hamel, 1995, 1996, 1998; Flores, 1999; Zimmermann, 1997; Podestá 1993a, 2000; Muñoz, 1999; Cruz, 2001).

Actitudes lingüísticas. Describen la conciencia lingüística de los hablantes indígenas (maestros, padres de familia, etcétera) en torno a las lenguas empleadas en su medio, así como los juicios sobre la importancia, la pureza, las preferencias, las diferencias dialectales y el uso. Este tipo de trabajos nos permiten conocer la aceptación o no de los usuarios sobre temas tales como: enseñanza intercultural-bilingüe, una norma escrita regional y preferencias lingüísticas (García, 1995; Cortés, 1995; Muñoz, 1997b, 1999; Mena y Ruiz, 1993, 1996; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999; Gómez, 1999, Podestá, 2000).

Proficiencia lingüística, proficiencia textual y aprovechamiento escolar. Estos trabajos se interesan en evaluar las destrezas de los alumnos bilingües en la escritura, la lectura, la traducción y la comprensión lingüísticas, a partir de la aplicación de pruebas y otras metodologías, tanto en lengua materna como en español. A partir de los resultados se puede valorar el impacto escolar en el desplazamiento y/o de vitalidad de las lenguas manejadas por el niño. El tema, relacionado con el aprovechamiento escolar de los alumnos indígenas, fue introducido en México por Nancy Modiano y por Gloria Bravo Ahuja, en sus estudios en los Altos de Chiapas.

En la línea de proficiencia, las investigaciones posteriores abordan tópicos complementarios: análisis sociolingüísticos comunitarios, actitudes lingüísticas y adquisición de la lectura y escritura. Entre los libros publicados contamos con *Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la sierra de Tlaxcala* (Francis, 1997), material que ofrece aportes teóricos y metodológicos im-

portantes en torno a la alfabetización y el bilingüismo, la oralidad y la escritura, en una comunidad de habla náhuatl de Tlaxcala. A partir de sus pesquisas en los salones de clase, el autor plantea algunas propuestas prácticas para el diseño de nuevas políticas en educación bilingüe.

En el cuarto capítulo del texto *Identidad lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca* (Mena, Muñoz¹⁵ y Ruíz, 1999), los autores efectúan una evaluación lingüística de niños adscritos a escuelas triquis y zapotecas del estado de Oaxaca. Las evaluaciones fueron en lengua indígena y en español, a partir de habilidades relacionadas con la lectura oral, la comprensión textual, la producción narrativa y oral, así como la producción textual escrita. Se concluye que el nivel de aprovechamiento escolar alcanzado por el alumno depende de su perfil sociolingüístico y de la estrategia pedagógica y lingüística empleada por el docente. Los estudios de este tipo no consideran la medición de habilidades de manera aislada sino entrelazada con los contextos étnicos de las escuelas, el proceso escolar en las aulas y las actitudes lingüísticas e ideologías de los actores.

El libro *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*¹⁶ (Podestá 1996a, 1997a, 2000), es producto de una investigación de cinco años de trabajo de campo en dos escuelas nahuas del estado de Puebla, pertenecientes a zonas indígenas con procesos sociolingüísticos diferenciados, Santa María Magdalena Yancuitlalpan y San Miguel Eloxochitlán. A partir de una batería de pruebas en lengua náhuatl y en español, la autora evaluó los niveles de proficiencia lingüística en escritura y oralidad alcanzados por los alumnos durante el primer año escolar. En uno de los pueblos, ubicado en las faldas del volcán Popocatepetl, los niños tienen como lengua materna el español y el náhuatl como segunda. En otro, enclavado en la Sierra Negra poblana y en una de las zonas más marginadas del país, los alumnos ingresan domi-

¹⁵ El texto de Héctor Muñoz *De proyecto a política de estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, 1993, incluido en la bibliografía del campo, también toca en uno de sus capítulos el tema de la proficiencia lingüística con datos de niños bolivianos, lo cual nos permite efectuar una comparación con otras realidades educativas indígenas latinoamericanas, entre otros aspectos sociolingüísticos relevantes.

¹⁶ Este texto fue publicado por la Coordinación General de Formación y de Desarrollo de Docentes de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla. Es una de las excepciones que tenemos en este subcampo porque son las instituciones universitarias, hasta la fecha, las encargadas de efectuar investigación y publicarla. Si la SEP tomara en cuenta resultados de investigación críticos el panorama y las acciones serían otras.

nando sólo la lengua náhuatl. En el seguimiento, que reporta la adquisición de la lectura y escritura hasta el quinto año escolar, se parte del análisis de un tipo de proficiencia denominada directa. Esta información se relaciona con la reportada por los maestros y los padres de familia acerca de los niños. Desde la década de los setenta no se había hecho un estudio científico acerca de la evolución metódica de la competencia comunicativa y la proficiencia lingüística de alumnos indígenas en México.

La evaluación lingüística de Podestá tiene un papel central en el trabajo mismo que considera otros tópicos. La etnografía del aula le permite obtener muchas pistas sobre los usos lingüísticos en la interacción maestro-alumno. De manera paralela, toma en cuenta la situación sociolingüística comunitaria a partir de la cual revisa la funcionalidad de las lenguas (náhuatl-español) y las actitudes lingüísticas de los pobladores. Ambos aspectos le permiten contextualizar el desempeño escolar de los niños, haciendo converger metodologías macro y microsociales, así como procedimientos antropológicos y etnográficos aplicados a la comunidad y al aula bilingüe. Esta obra ofrece un enfoque integral que permite valorar el presente y futuro de la educación intercultural bilingüe en México en tanto, no obstante se llevó a cabo en dos poblados nahuas, sus resultados son generalizables a cualquier otra situación intercultural de nuestro país.

La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas (Freedson y Pérez, 1999) representa el producto de una evaluación de la implantación del programa de educación bilingüe y bicultural, comprendido entre 1994-1996, en las escuelas primarias bilingües de los Altos de Chiapas. Se eligió esta región por contar con la mayor concentración de habitantes indígenas y servicios educativos del subsistema de educación indígena del sureste mexicano.

Otras líneas temáticas en sociolingüística corresponden a:

Etnografía del habla. Se reportan estudios relacionados con la funcionalidad lingüística de las lenguas y los procesos de vitalidad y/o desplazamiento de las mismas. De manera minuciosa se reporta el uso lingüístico en la vida cotidiana y ceremonial de los usuarios de contextos indígenas diferentes. Muchos de los productos se refieren a la descripción comunitaria de las lenguas indígenas y del español (López García, 1998; Coronado Suzán, 1999; Julián Caballero, 1999; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999; Preciado, 2000; Podestá, 2000) aunque, recientemente, investigadores educativos interrelacionan este espacio con el uso de las lenguas en el salón de clase (Mena, Muñoz y Ruiz 1999; Podestá 2000; Cruz 2001). Este tipo de estudios ofrecen un nuevo enfoque de lo educativo, ubicando la escuela en su contexto.

Etnografía de la escritura en contextos indígenas. No obstante son incipientes los trabajos que abordan el tema de la escritura como acti-

vidad comunicativa en el medio indígena, consideran distintos aspectos relevantes: la regulación comunitaria de los usos, la disposición espacial de la escritura, así como la delimitación de los eventos y los actos de escritura. La tesis *Usos y funciones de la escritura en un medio oral. El caso de San Miguel Eloxochitlán, Puebla* (Pérez, 1995) ilustra y profundiza en esta línea de investigación. En *Funciones de la escuela en la cultura oral nabuatlaca* (Podestá 2000) se retoman aspectos puntuales de esta problemática, entre otras. Estas investigaciones arrojan resultados de gran relevancia para la institución escolar y los programas de fomento a la lectura.

Microanálisis etnográfico de la educación. Estos estudios identifican los problemas de naturaleza interactiva, cognitiva y curricular que configuran el aula indígena bilingüe. Los hallazgos en esta línea ilustran los problemas de entendimiento y de comprensión en las aulas indígenas, los cuales ocurren cuando no se comparten estrategias discursivas y académicas (Mena, Muñoz y Ruiz, 1999; Muñoz *et al.*, 2001a).

Adquisición en lenguas indígenas. Es un tópico muy reciente en el cual se reportan hallazgos relevantes en torno a la adquisición lingüística de los niños indígenas durante la socialización primaria (De León, 1999). La escritura en lenguas indígenas debería tener como sustento el conocimiento de las diferencias entre aprender una lengua alfabética y una indígena.

Políticas del lenguaje y políticas educativas. Esta línea, interesada en acortar la brecha entre las políticas y las prácticas lingüísticas en educación (Martínez Buenabad, 1992; Muñoz, 1997a, 1998b, 1999, 2001 a y b; Hamel, 1993, 1997a, 1998; Podestá, 2000), encuentra en el libro de Schliebe Lange *La política del lenguaje en México*, la obra clásica que resulta imposible de obviar.

Derechos lingüísticos y educación. Tópico nuevo en el país, acorde con la realidad lingüística y política nacional sumamente importante en el rubro educativo (Hamel 1995).

Lengua y cultura. Integra investigaciones en torno a los contenidos comunitarios de las lenguas y las culturas indígenas (Jiménez, 1993; Chilaca, 1995; Podestá, 1994b, 1996 a y b, 1997b; Flores, 1999; Kaul, 1999; Salvador, 2002). Se trata de una línea poco desarrollada en términos teóricos y metodológicos, cuyo objetivo estriba en profundizar en las lógicas y en las representaciones culturales (Podestá, 2002) que resultan imprescindible para el diseño de los currícula interculturales. La hipótesis general es que la lengua enseñada debe estar respaldada por los patrones culturales correspondientes. Son escasos aún los estudios acerca de las funciones de la lengua indígena en los procesos de migración nacional e internacional (Weller, 1995; Calvo, 1997; Galeana, 2001; Pardo, 1996; Maldonado, 1996).

Planificación de la identidad étnico cultural y educación bilingüe. En este tipo de trabajos se sostiene que no resulta suficiente la planificación lingüística en educación porque, de modo paralelo, se requiere de la planificación de la identidad étnico cultural. Considerando que existe una relación indisoluble entre política lingüística y política de la identidad, esta última debe integrarse a la planeación (Zimmermann, 1997).

La mayor parte de lo producido en las distintas líneas temáticas en la última década del siglo XX, no obstante integra aportes importantes al desarrollo del conocimiento en el subcampo “Sociolingüística educativa”, no ha sido considerado en el diseño y la implantación de las nuevas políticas, planes y programas interculturales y bilingües.

PROSPECTIVA Y TEMAS EMERGENTES

El mosaico lingüístico mexicano, expresado en cifras que en los últimos años han oscilado entre las 56 lenguas indígenas reportadas en los censos de población y las más de 80 reconocidas extraoficialmente entre algunos funcionarios, nos muestra el largo camino que aún deben recorrer los investigadores dedicados a la sociolingüística educativa. Aunque los trabajos son aún escasos, considerando la complejidad y amplitud del objeto de estudio, la conformación de redes y grupos académicos puede acercar a los investigadores y posibilitar el intercambio y contraste de hallazgos, así como propiciar la relación entre éstos y los profesores, los formadores docentes, los funcionarios y los padres de familia. No obstante, existe una base importante de trabajos de investigación que apuntan los temas fundamentales a resolver, requieren ser conocidos por todos los interesados en la educación intercultural y, sobre todo, entre quienes diseñan y operan programas de educación intercultural bilingüe. De esta manera lograríamos que los resultados de muchas investigaciones fueran conocidos, analizados y retomados por los usuarios directos. Héctor Muñoz (1998a) opina que esos temas son: diversidad lingüística y cultural de México (Zimmermann, 1997); bilingüismos modernos y lengua escrita (Muñoz, 1997 a y b); tradición oral y normalización de la lengua indígena (Gossen, 1989); autorías indígenas y refuncionalización del discurso oral y escrito (Lindenberg, 1996 a y b; Podestá, 1996b); lengua y urbanización (Podestá, 1994b; Muñoz, 1998a; Coronado Suzán, 1999; Maldonado, 1996), migración y cambio sociocultural (Pardo, 1996), reavivamiento étnico y medios de comunicación; cultura, desarrollo y comunicación, así como doctrinas del bilingüismo e interculturalidad en el aula.

El subcampo “Sociolingüística educativa” ha privilegiado, sobretudo, la investigación cualitativa enfrentando, para el futuro, el reto que implica consolidar metodologías dialógicas y fundadas en la autoría. También resulta necesario abordar otras problemáticas, considerando los nuevos escenarios interculturales donde las lenguas indígenas están implicadas (Podestá, 1997c, 2001). La dinámica intercultural del mundo contemporáneo requiere, con la misma premura, este tipo de investigaciones porque resulta imprescindible desplazar las pesquisas del mundo indígena a horizontes inéditos. Este subcampo debe atender los procesos migratorios nacionales e internacionales, donde los aspectos lingüísticos son cruciales y a través de los que vemos manifestados comportamientos, actitudes y nuevas funcionalidades de las lenguas indígenas. Se trata de aspectos de suma importancia en la proposición de políticas, así como en la formulación de planes y programas educativos. Las distintas necesidades sociales están orillando a los pobladores indígenas a desplazarse y con ello los contextos empiezan a pintarse de múltiples formas. Lo lingüístico en ellos es primordial, sin dejar de lado las culturas que estas diversas lenguas entrañan.

Hoy en día la diversidad no es privativa de los contextos indígenas; los vaivenes económicos han orillado a los indígenas a vivir en las urbes y a asistir a las escuelas citadinas. Las disparidades de aprovechamientos escolares son notorias y debemos investigar las raíces lingüísticas y socioculturales de estos alumnos si pretendemos la equidad educativa. No obstante, en la actualidad, las investigaciones relacionadas con la educación y la lingüística se siguen desarrollando, en su mayoría, en contextos indígenas. Lentamente comienza a abrirse un camino hacia la interrelación campo-ciudad, así como a los fenómenos de interculturalidad (Podestá, 1994b; Muñoz, 2001b). Este es un cambio cualitativo importante con respecto al estado del conocimiento anterior. Lo mismo ocurre con la incorporación de los derechos lingüísticos de los pueblos indios y la educación (Hamel, 1995).

Las instancias educativas deberían compilar los trabajos de investigación realizados en torno a la proficiencia lingüística, con el objetivo de contar con un balance informado de los niveles de desarrollo lingüístico de las escuelas indígenas en el México contemporáneo. De este modo, el conocimiento producido intervendría en las representaciones y prácticas de los maestros, los supervisores y los diseñadores de planes y programas educativos.

Entre los temas de investigación emergentes se encuentran:

- a) procesos de vitalidad y/o desplazamiento de las lenguas indígenas en el lugar de origen y fuera del mismo;

- b) adquisición funcional del español e inglés en el contexto escolar y extra-escolar;
- c) procesos lingüísticos y aprovechamiento escolar fuera del territorio de origen, en contextos y escuelas nacionales y/o internacionales;
- d) actitudes lingüísticas hacia el grupo de pertenencia y hacia otros grupos;
- e) educación preescolar, media y media superior en el mundo indígena, así como educación de adultos, en el sentido de lograr la continuidad educativa;
- f) estudios longitudinales y contrastivos regionales y/o interestatales, considerando que la mayoría de las investigaciones son estudios de caso y sincrónicos;
- g) adquisición y uso lingüístico en contextos trilingües;
- h) lengua y cultura en propuestas alternativas de educación intercultural;
- i) español indígena en contraste con el español escolar;
- j) transición de la oralidad a la escritura a partir de la escolarización y el contacto con los nuevos medios de comunicación e intercomunicación;
- k) formación docente en los campos lingüístico, sociolingüístico y de lingüística aplicada, en las instituciones encargadas de su instrucción (Normales indígenas, Universidad Pedagógica Nacional y diversos posgrados);
- l) etnocontenidos y estrategias de enseñanza para la primera y segunda lengua;¹⁷ y
- ll) experimentación de nuevas perspectivas metodológicas en el trabajo de campo.

Tres temas merecen especial atención. En primer lugar, el estudio de las *concepciones y expectativas de las familias* sobre la educación intercultural bilingüe resulta fundamental en el marco de la participación social propuesta por el plan educativo nacional 2001-2006. Las familias y los usuarios, como demandantes, son los principales informantes acerca del impacto de la

¹⁷ En México aún no lo hemos logrado. Sin embargo, en América Latina quisiéramos mencionar a uno de los proyectos más ambiciosos en educación bilingüe intercultural que logró conformar una currícula bilingüe-intercultural, de primero a sexto, de escuela tanto en español como en quechua y aimara. Para ello trabajaron de manera interdisciplinaria un grupo amplio de expertos latinoamericanos y europeos.

oferta educativa, como se ha reportado en otros países latinoamericanos, como Bolivia, a partir de la evaluación de la Reforma Educativa (Muñoz, 1997b). En segunda instancia, las *propuestas de educación bilingüe autonómicas y autogestivas* arrojarán interesantes hallazgos en torno a la capacidad que tienen los mismos pueblos indígenas de construir, como se mostró en el ensayo incluido el presente estado del conocimiento e intitulado “Etnicidad en la escuela”, una educación intercultural *desde abajo*. Por último, los *derechos lingüísticos y la educación intercultural bilingüe*, en el marco de las demandas indígenas y el movimiento zapatista, conforma un objeto que supone analizar las propuestas y las posiciones planteadas tanto por los pueblos indígenas, como en las leyes que propondrá y/o aprobará el Congreso de la Unión en los próximos años.

Para concluir, la relación entre las disciplinas lingüísticas y antropológicas aplicadas al análisis de la educación depende del diálogo entre los hallazgos que arrojan la sociolingüística educativa y la perspectiva socio-cultural; subcampo que Adriana Robles y Gabriela Czarny desarrollan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

PROCESOS SOCIOCULTURALES EN INTERACCIONES EDUCATIVAS

Adriana Robles Valle y Gabriela Czarny

PRESENTACIÓN

Los trabajos que ofrece el presente balance han sido seleccionados para el campo temático Educación y diversidad cultural, en el subcampo “Procesos socioculturales en interacciones educativas”. Se atiende a los resultados que han arrojado las investigaciones realizadas en México durante los últimos diez años, la situación en que se encuentra el subcampo, así como su probable desarrollo.

LA CULTURA COMO REFERENTE PARA INDAGAR EN LAS ESCUELAS

En las publicaciones revisadas encontramos un reconocimiento explícito entre los autores, en torno a que sus trabajos se inspiran en un *enfoque cultural* que, aunque nombrado de diferentes formas, considera los contextos socioculturales como base para entender, explicar e intervenir, en algunos casos, en diversas situaciones educativas. Sin embargo, dadas las diferentes concepciones aplicadas al concepto de cultura, resulta difícil definir un solo enfoque sociocultural en las investigaciones en aulas y fuera de ellas.

La búsqueda temática inicial sobre *estilos socioculturales de enseñanza y aprendizaje*, expresados en estilos de comunicación no verbal en contextos

escolares y comunitarios, nos llevó a muy pocos trabajos, de los cuales recuperamos aquellos que hacían referencia a los *modos de aprender* ligados a *contenidos* culturalmente situados. En estos estudios, estilos de aprendizaje y contenidos eran partes complementarias de un mismo proceso que se desplegaba en contextos particulares. De ahí que denomináramos a este subcampo como: “procesos socioculturales en interacciones educativas”.

Los trabajos aquí reseñados son representativos de una preocupación renovada por revisar la relación entre cultura y educación, debido principalmente, al supuesto fracaso escolar de alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, tanto en las culturas occidentales como en las no occidentales. Estos trabajos dan cuenta de la diversidad de situaciones que se tejen en las escuelas, rompen con la concepción monolítica de la cultura, y muestran una flexibilidad cultural y escolar poco reconocida en las visiones oficiales.

Al hablar de diversidad cultural nos referimos a las diferentes concepciones de mundo que ponen en práctica los miembros de grupos culturalmente diferenciados o también de las diversas cosmovisiones al interior de un mismo grupo, no necesariamente indígena. Las investigaciones educativas aquí abordadas sobre procesos socioculturales serán de grupos indígenas. En otros campos se reseñarán los trabajos sobre procesos educativos en torno a las diferencias en general.

Las preguntas que guiaron nuestra pesquisa bibliográfica y documental fueron las siguientes:

- 1) ¿Por qué son importantes estos estudios y qué aportan?
- 2) ¿Cómo se ha desarrollado el subcampo en los últimos diez años?
- 3) ¿Es posible identificar un claro enfoque sociocultural en estas investigaciones?
- 4) ¿Los trabajos académicos resultan útiles a los maestros?
- 5) ¿Los productos académicos se han traducido en materiales para profesores, alumnos y padres de familia?
- 6) ¿Cuál es la utilidad curricular de introducir estilos de aprendizaje culturalmente situados y etnocontenidos?, y
- 7) ¿Cómo definir lo sociocultural en la escuela?

Para la sistematización del subcampo recurrimos a varios centros de documentación y bibliotecas, en especial de la UPN, el DIE-CINVESTAV, la UIA y la Universidad del Estado de Hidalgo, entre otros. La bibliografía citada incluye 2 libros, 2 capítulos de libros, 15 artículos de revistas, 2 tesis de licenciatura y 2 de maestría, una tesis doctoral, 4 documentos de investigación,

2 ponencias y el texto de una antología, además de algunos documentos de la SEP.

Los niveles educativos a los que corresponden los materiales reseñados refieren: uno a educación inicial, tres a preescolar, doce a primaria, tres a secundaria, uno a educación indígena y uno más a educación fuera de la escuela. Esto quiere decir que la mayoría de las investigaciones se enfocan a educación primaria, descuidando la telesecundaria, el bachillerato, la educación de adultos, la educación media y media superior, así como la educación normal y el posgrado. El desequilibrio en los focos de atención sugiere las áreas de oportunidad donde es necesario investigar, a fin de documentar cómo funciona el sistema educativo nacional y, en su caso, intervenir de mejor manera.

A pesar de las limitaciones, y a partir de las preguntas señaladas, distinguimos tres líneas predominantes en los estudios de los procesos socioculturales con poblaciones indígenas de México, en la escuela y fuera de ella: 1) investigaciones desde la antropología educativa, el enfoque sociocultural y la psicología cultural; 2) indagaciones acerca de los saberes socioculturales inspiradas en la pedagogía; y 3) proyectos de recuperación y apropiación curricular de conocimientos locales.

CONDICIONES INSTITUCIONALES DE PRODUCCIÓN

El interés por la diversidad sociocultural en el campo educativo comienza a considerarse en los últimos años. Por un lado se identifica el esfuerzo realizado por algunos profesores e investigadores, en el sentido de abrir este campo en proyectos desarrollados en el DIE-CINVESTAV, la UPN, la División de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, CIESAS, el CREFAL, la UdeG y el ITESO, entre otras instituciones de educación superior. La formación de estudiantes y nuevos investigadores en la temática promete, a mediano plazo, una documentación importante de experiencias en torno a *cómo* las poblaciones con antecedentes socioculturales diversos se relacionan con y participan en las escuelas públicas y privadas de México.

El antecedente de este esfuerzo lo encontramos entre algunos profesores del DIE, los cuales conformaron, a mediados de los noventa, un Grupo de Estudios Socioculturales integrado por Antonia Candela, Ruth Mercado, Ruth Paradise, Rafael Quiroz y Elsie Rockwell. Aunque el grupo no reporta productos colectivos, vale mencionar el aporte de Ruth Paradise por su especial énfasis en las interacciones socioculturales de niños indígenas en las escuelas y fuera de ellas. De hecho, Paradise ha consolidado una línea de investigación relativa a este subcampo, a la vez que ha formado a varios

investigadores en la temática. El seminario Escuela, indígenas y etnicidad (SEIE), coordinado por María Eugenia Vargas y María Bertely en el CIESAS, es también un espacio académico donde, de 1996 a la fecha, se aborda el subtema “Procesos socioculturales en interacciones educativas”, tanto por miembros del seminario como por investigadores invitados.

Aunque en nuestra búsqueda no encontramos investigaciones sobre el tema, en las Escuelas Normales y en la Dirección de Investigación Educativa de la SEByN (SEP) la preocupación sobre los métodos y estilos de enseñanza en los salones de clase, así como la relación entre los contenidos y los modos de aprender culturalmente situados, están consideradas en los nuevos planes de estudio para la formación de maestros (Plan de Estudios Educación Primaria: 1997; Plan de Estudios Educación Preescolar y Secundaria: 1999); en ellos se incluye, en concreto, el análisis de experiencias socioculturales en los procesos de aprendizaje.¹⁸

La UPN, unidad Ajusco, también apoya la formación de maestros en servicio tanto en su doctorado como en la línea educación y diversidad sociocultural y lingüística de la maestría en Desarrollo Educativo. En esta línea se pretende que realicen investigaciones con el objetivo de conocer las diferencias socioculturales que deben atenderse para elaborar propuestas pedagógicas, institucionales o de formación docente pertinentes.

ESTUDIOS DESDE LA ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA, EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL Y LA PSICOLOGÍA CULTURAL

Las investigaciones que se presentan en este apartado combinan distintas perspectivas cualitativas, a la vez que dialogan con la antropología, el enfoque sociocultural y la psicología cultural. Estas pesquisas tienen como preocupación el aprendizaje en poblaciones indígenas documentando tan-

¹⁸ Por ejemplo en el perfil de egreso de los Planes de estudio 1997 y 1999 se indica en el rasgo sobre el desarrollo de las competencias didácticas: “a) Saber diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio “; como parte de la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, se indica a) “Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones que realice su trabajo”. Estos rasgos se expresan, de distinta manera, en los temas y contenidos de los programas de estudio.

to la interacción como la comunicación que se establece en diferentes condiciones en la comunidad y en la escuela, ya que la ausencia de este tipo de investigaciones aún representan un reto ante la diversidad.

Los trabajos de Ruth Paradise, relativos a *El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación* (1991), *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua* (1992), *Passivity or tacit collaboration: mazahua interaction in cultural context* (1996) y *What's different about learning in schools as compared to family and community settings?* (1998) analizan las prácticas de interacción y las maneras de aprender de grupos indígenas mesoamericanos, principalmente el mazahua, en contextos extraescolares y escolares. Desde la antropología sociocultural y en diálogo con los enfoques de la psicología cultural, la autora describe el comportamiento interaccional niño-niño y niño-adulto en término de su propia cultura y contexto sociocultural. Mientras la cultura se define como la capacidad para participar en las prácticas de la vida cotidiana, el aprendizaje se despliega en la experiencia y al interior de un ethos.

Paradise muestra que las prácticas de interacción promueven en los niños mazahuas el desarrollo de capacidades como la *independencia* y la *observación*, lo cual se asocia con lo identificado en otras culturas no occidentales que valoran las actividades comunitarias como orientadoras y, a la vez, cuentan con una identidad colectiva. Apunta que existe una comprensión distinta sobre lo que en la cultura occidental se entiende como pasividad porque, en los casos estudiados, la interacción se define como *colaboración tácita*, la cual hace referencia a una conciencia de soporte y a una habilidad para adaptar la conducta a lo que hace la otra parte de la interacción. El enfoque interaccional de Paradise se distingue de aquellos que llevan a calificar el desempeño escolar de los grupos indígenas como *pobre*.

Esto se debe a que subyace, en esos otros estudios, una idea acerca de cómo debe ser la interacción en el aula —en cuanto a uso del lenguaje, actitudes de los alumnos, la escritura, la lectura—. Sobre estos últimos, Paradise indica que en ellos prevalecen concepciones occidentales sobre las prácticas interaccionales en el aula en las que dan por hecho que determinadas estrategias de enseñanza son mejores por lo explícito y por la transmisión eficiente de habilidades y conocimientos asociados a la escolaridad. Aquí es donde se presentaría el problema de la *continuidad y/o discontinuidad cultural* (familia-escuela) porque la escuela generalmente monocultural demanda un estilo de interacción, el desarrollo de determinadas habilidades sobre otras, el uso privilegiado de ciertas “tecnologías” como la escritura, lo cual muestra que aún resulta difícil incorporar en la práctica —no en el discurso— la idea de diversidad.

María Bertely, en los artículos “Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar” (1995) y “Problemas de aprendizaje y diversidad sociocultural en la escuela” (2001), y en el libro *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros* (2000a), documenta los estilos de interacción y los conocimientos locales que los niños mazahuas y sus familias ponen en juego cuando participan en el contexto escolar. La autora aborda el proceso de *aculturación sin asimilación* que experimentan estos niños en una escuela primaria estatal, las *adaptaciones escolares y docentes* construidas en la interacción entre los docentes, los padres de familia y los alumnos, así como la *mazahuización* de la escuela derivada de las adaptaciones que experimenta la escuela a partir de los patrones y los estilos de interacción socioculturales en que se inserta.

Sobre las estrategias de adaptación docente, Bertely señala que las enseñanzas y los aprendizajes que el maestro mazahua estudiado promueve, se fundan en estructuras de participación familiares y distintas a las que caracterizan a una gran parte de las escuelas mexicanas, donde los profesores usualmente dirigen, controlan, aprueban y exigen respuestas.

Las estrategias docentes documentadas, entre las que identifica la *enseñanza no centralizada y el aprendizaje paralelo*, resultan pertinentes en términos culturales. En cuanto a las adaptaciones escolares, la autora afirma que responden a un proceso *dual de autorreproducción*, el cual supone la adquisición de conocimientos y códigos propios de la cultura mayoritaria, así como la preservación de patrones de interacción y rasgos socioculturales propios. Debido a este tipo de adaptaciones y procesos, Bertely muestra con datos etnográficos cómo las madres de familia quieren que los maestros *enseñen* a sus hijos los contenidos escolares básicos como escribir, leer y contar, pero no quieren que los *eduquen*, en cuanto al manejo de la disciplina, la puntualidad y la asistencia escolares. A la autora le interesa cómo enfrentar el reto de la diversidad sociocultural en las escuelas, proponiendo una escuela pública intercultural de carácter incluyente que, en lugar de imponer estereotipos en torno al comportamiento *normal* de los alumnos, propicie la construcción de estrategias de enseñanza y de aprendizaje culturalmente situadas.

También desde el enfoque sociocultural, Adriana Robles en sus trabajos “¿Tiempo muerto o tiempo vivo?: mazahuas en una escuela rural” (1994) y *Diálogo cultural: tiempo mazahua en un jardín de niños rural* (1996) da cuenta del uso del tiempo y el espacio en niños mazahuas atendidos por un educador no indígena en un jardín de niños estatal. Robles documenta cómo en las actividades escolares están presentes las visiones diferentes que en torno al tiempo y el espacio manejan el maestro y los alumnos;

visiones que en ocasiones se encuentran y en otras no. El estudio muestra que si bien las diferencias culturales son relevantes, no fue menos evidente que entre el maestro y los niños mazahuas existe una comprensión mutua.

Robles concluye que, entre las perspectivas para documentar el uso del tiempo, habrá que profundizar en el enfoque sociocultural porque contextualiza los usos, reconoce la incidencia del ambiente sociocultural de los alumnos y su experiencia extraescolar previa, y considera los significados que se tejen en la interacción. Para la autora, los elementos para el diálogo en el contexto escolar no provienen de la institución, sino de las iniciativas y las estrategias que los maestros operan de acuerdo con las situaciones particulares en que se encuentran. En conclusión, los niños y los maestros son copartícipes de la comunicación generada en las relaciones que logran constituirse en esta escuela rural.

Con un enfoque antropológico educativo, el trabajo de Gabriela Czarny (1995) *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, documenta el proceso intercultural que se genera en las prácticas cotidianas de una escuela primaria federal urbana a la que asisten: niños de origen mazahua, alumnos procedentes de diferentes entidades federativas, y menores que viven en las vecindades cercanas a la escuela. Las posibilidades de establecer un ambiente escolar favorable a la adaptación de los niños mazahuas, sin pérdida de su identidad de origen, se vincula con el antecedente otomí del director y su estilo de trabajo con alumnos y padres de familia. La investigación se enfoca al debate en torno a la atención de la diversidad sociocultural en contextos escolares regulares, así como a la comprensión sobre *las nuevas identidades socioculturales* de los grupos indígenas migrantes en la ciudad. Asimismo, Czarny deja al descubierto que las interacciones que establecen los niños mazahuas con sus pares y maestros tienen como base sus antecedentes socioculturales y la observación como acción principal que orienta su estilo de aprendizaje, aunque esto no les impide relacionarse con los *otros*, ni los coloca al margen de la vida escolar.

Un ejemplo de estudios interdisciplinarios, donde se combinan las perspectivas psicológica social y sociocultural, es la investigación de la colega holandesa Mariette De Haan, *El aprendizaje como práctica cultural* (1999). La autora da cuenta de cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua y en la escuela primaria pública federal a la que asisten, considera la influencia mutua de la cultura y el aprendizaje, y documenta la variedad de prácticas de aprendizaje implicadas. La pregunta que la orienta es: ¿cómo conceptualizar la relación entre aprendizaje y cultura de manera que incluya la variedad cultural de formas de aprendizaje? De Haan responde, al igual que

Paradise, que el grupo que no comparte prácticas de aprendizaje estandarizadas o prototípicas, no puede ser descrito en términos de *déficit*. Lo que importa es analizar las prácticas y las actividades eficientes desplegadas por los alumnos al interior de sus propios marcos culturales.

Esta autora, desde un acercamiento etnográfico combinado con técnicas psicológicas, concluye que las prácticas de aprendizaje mazahua están basadas en premisas que difieren de las occidentales y se apuntalan en maneras particulares de socializar y criar a los niños. En consecuencia, las diversas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que existen en el mundo no se ven reflejadas con suficiencia en los conceptos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Otro de sus aportes estriba en analizar las interacciones entre niños y adultos en el contexto social amplio en que tienen lugar dichas interacciones. El contexto social, más que incluir datos inmediatos y locales, se convierte en un concepto abarcativo que considera tanto las prácticas socioculturales amplias, como el significado que los sujetos les asignan.

PEDAGOGÍA Y SABERES SOCIOCULTURALES

Los trabajos que se integran en esta línea, sin plantear un corte radical con la perspectiva anterior, colocan el énfasis en preocupaciones teóricas propias de la pedagogía. A partir de metodologías de corte cualitativo y enfoques culturales, los estudios muestran las formas de hacer, de estar y de aprender de determinados grupos indígenas, en el contexto escolar y fuera de éste, para aportar elementos al diseño curricular en contextos culturalmente diversos.

Desde una perspectiva sociocultural inspirada en la línea de Barbara Rogoff, pero articulando el interaccionismo simbólico con la pedagogía, encontramos la investigación de Nuria Torres en torno a conocimientos socioculturales construidos fuera del ámbito escolar. El estudio, titulado *Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes. Mujer que hace ollas y comales* (Torres 1998), documenta la organización del trabajo alfarero y doméstico entre distintas generaciones de mujeres en una comunidad purépecha, así como el modo en que socializan a las niñas en el conocimiento implicado en la actividad. Se trata de un conocimiento construido en la interacción, donde resalta la autonomía como rasgo del proceso informal de aprendizaje. La autora perfila una *pedagogía del estar* que relaciona la actividad, el conocimiento y el contexto sociocultural, además de plantear un llamado urgente al reconocimiento de los códigos y las preferencias culturales múltiples; los procesos de apropiación vivencial de conocimientos y habilidades; así como las epistemologías culturalmente determinadas.

En el trabajo de Patricia Medina, *Mensajes de la tierra fragmentada. Caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico de aprendizaje infantil* (1997), se plantea una propuesta pedagógica para la atención de niños migrantes apuntalada en sus condiciones de vida, de trabajo y culturales. La propuesta considera las formas de *conocimiento campesino e indígena*, así como el *saber-hacer* que se genera en la realización de tareas conjuntas involucradas en el trabajo mismo. La autora afirma que a través de la experiencia migrante se configuran diversos *corpus de conocimiento* que, en cuanto al conocimiento jornalero-migrante implican observar, preguntar, hacer y resolver.

Medina considera cuatro dimensiones en la estructura didáctica: el proceso migratorio, la cultura portada, el trabajo agrícola y el conocimiento jornalero.

Sarah Corona, en un artículo titulado “Teatro huichol. Rituales e interacción huicholes/mestizos” (1999), nos remite al reto de cómo manejar los contenidos étnicos en la escuela secundaria. A través del análisis de la conducta ritual, la propuesta considera las concepciones que tienen los huicholes del *otro*, subrayando los aprendizajes informales que adquieren los jóvenes a través de representaciones escénicas acerca de la cultura mestiza. Corona analiza la interacción no sólo como forma simbólica, en respuesta al *otro*, sino como *ejercicio del poder*. En la propuesta, por oposición implícita, se construyen las identidades a partir del aprendizaje de los rostros mestizos e indígenas en situaciones de la vida cotidiana. En un diálogo teórico permanente con Ervin Goffman, la autora se interesa por la manera en que el actor se transforma en representante social.

Corona muestra cómo, en un campo de tensión permanente, el presidente de la sociedad de padres de familia de la escuela se opone a la escritura y enseñanza de *el costumbre* en la escuela porque, en sus palabras: “parece muy fácil, cualquiera cree que lo puede hacer, pero no es así, tiene que ver cómo se hace y qué se dice”.

Los trabajos de Isaías Aldaz, *Matemáticas y educación indígena* (1995) y *Libros de texto y producción de materiales* (1998) destacan la importancia de considerar la construcción y el uso de un lenguaje adecuado en la definición los contenidos escolares en comunidades indígenas. Sobre las medidas y la numeración, por ejemplo, el autor sostiene que es necesario denominar, identificar y trabajar desde las formas culturales, las concepciones y las maneras de nombrar el mundo de los grupos indígenas. Sus aportes contribuyen al debate en torno a la construcción de currícula que consideran los conocimientos étnicos y locales de grupos con antecedentes culturales diversos.

Imelda González Mecalco desarrolla un proyecto de investigación en torno al *lugar del conocimiento local en la escuela*. González, contrasta las concepciones que tienen los niños del volcán Popocatepetl con la explicación que ofrece la escuela acerca de los volcanes. En el texto: *Las concepciones de los niños nabuas acerca de Don Gregorio, el volcán Popocatepetl y su presencia en la escuela* (2001), la autora caracteriza el encuentro entre ambas explicaciones, su investigación en la escuela pública primaria, con una metodología cualitativa articulada al análisis del discurso, la lleva a plantear algunas propuestas en torno, a *qué y cómo enseñar ciencia* desde una perspectiva sociocultural. El proyecto de González se enfoca a interpretar, también desde una perspectiva vygotskiana, el significado del conocimiento como elaboración y construcción en ambientes culturales específicos.

PROYECTOS DE RECUPERACIÓN Y APROPIACIÓN CURRICULAR DE CONOCIMIENTOS LOCALES

Los estudios en esta línea se inscriben en la psicología cognitiva y la escuela histórico cultural, incluyendo de manera colateral la postura antropológica sociocultural, algunos estudios buscan diagnosticar los resultados educativos de experiencias oficiales y no oficiales, así como analizar el papel que desempeñan los contenidos locales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los escasos trabajos en el nivel inicial está la propuesta de intervención de Neith Gámez la cual, en la tesis en psicología *La educación inicial y los métodos de crianza en las tradiciones de Totontepec. Mixes* (2000), analiza y entreteje en el programa para madres e hijos indígenas de Educación Inicial, de la ONG Fondo para Niños en México, los métodos tradicionales de crianza en una comunidad mixe. Con un enfoque socioclínico y una metodología cualitativa e interpretativa, la autora aplica entrevistas a madres de familia y realiza observación participante en la comunidad, con el objeto de analizar los datos desde un soporte teórico básicamente psicológico, Gámez concluye que no se observa desvinculación entre los métodos de crianza y los patrones culturales de la comunidad con el trabajo que desarrolla la ONG. El aporte del proyecto es la denuncia del asistencialismo al que estaban acostumbrados los pobladores; pues incluye en su proyecto las prácticas, los usos y las costumbres que definen la interacción entre las madres y sus hijos pequeños.

El trabajo de Antonio Saldívar, *Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas* (2001), plantea la importancia de establecer en los modelos y proyectos educativos, estrategias y puntos de vinculación y articulación entre la lógica de los procesos educati-

vos, y las formas, los elementos y los procesos culturales de grupos sociales específicos. El autor, inspirado en Bruner, centra la discusión en la *transacción social* como principal vehículo educativo, y analiza los alcances de la experiencia de una escuela secundaria y un bachillerato implantados, con reconocimiento oficial de la SEP, en una comunidad indígena del municipio de Chilón desde 1995. La articulación de proyectos educativos y de desarrollo permiten generar aprendizajes calificados por el autor como *significativos*, que promueven condiciones y oportunidades de desarrollo comunitario y regional anclados en el reconocimiento y valoración de la identidad propia. Saldívar sostiene, a partir de hallazgos derivados de una evaluación a la primera generación de estudiantes de secundaria que ingresan al bachillerato, que presentan diferencias en cuanto a la motivación, la participación, la seguridad en sí mismos, la comprensión de los contenidos y el aprovechamiento escolar, en contraste con los alumnos que provienen de otras secundarias de la región.

Angélica Rojas, en su estudio sobre *Las asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakvaxi como una práctica educativa política* (1999b), muestra cómo las asambleas son parte de la vida cotidiana de una secundaria diseñada y desarrollada por huicholes para conjugar su cultura con la cultura de la sociedad mayoritaria; para fortalecerse y fomentar el arraigo de los alumnos en las comunidades de origen, y para estrechar las relaciones entre la escuela y la comunidad. Bajo estas condiciones, Rojas muestra que las asambleas de alumnos representan escenarios interculturales donde se tejen la reflexión, la discusión, el diálogo colectivo y la participación pública, relacionando los contextos escolar y comunitario. Las asambleas aparecen como espacios abiertos a la comunicación entre alumnos, maestros y el representante de los padres de familia, como espacios donde se adquieren las capacidades que aseguran el mejor desenvolvimiento político de los actores a nivel local y nacional, y como situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las que los jóvenes *aprenden haciendo* dichas capacidades. La autora sostiene que las asambleas de alumnos se encuentran inscritas en contextos, relaciones, cambios y problemas de carácter étnico.

TENDENCIAS

La revisión del subtema “Procesos socioculturales en interacciones educativas”, en investigaciones realizadas tanto en escuelas como fuera de ellas, en torno a estilos socioculturales de aprender e inclusión de conocimientos y concepciones propias en los contenidos escolares, nos lleva a identificar varias tendencias:

- 1) la mayoría de los trabajos están hechos en escuelas federales y estatales dentro del sistema educativo oficial al que asiste la población indígena, otros tienen como base proyectos alternativos de educación dirigidos a población indígena, y los menos documentan procesos de socialización al interior de las comunidades indígenas;
- 2) algunos estudios se preocupan por documentar, comprender y explicar lo que sucede en las escuelas, mientras otros se interesan en intervenir en la organización social del aula o la escuela, vía la incorporación de contenidos locales y étnicos;
- 3) se incluyen investigaciones en caso o sincrónicas, no identificándose estudios longitudinales;
- 4) los proyectos se ubican en el nivel básico y en medio superior (bachillerato), no reportándose estudios en el nivel superior o educación de adultos;
- 5) las interacciones verbales y no verbales se documentan en mayor medida en el contexto escolar, y resultan escasos los estudios en contextos familiares y comunitarios, relacionados con lo que acontece en las escuelas;
- 6) aunque predomina el uso de metodologías de corte cualitativo, sigue pendiente una política de reciprocidad con los sujetos de estudio;
- 7) la mayoría de los estudiosos dedicados al tema son mujeres no indígenas (sólo se identificó un indígena), con trayectoria en los campos de la sociología, la psicología, la antropología y la pedagogía; y
- 8) a pesar de la marginalidad del subcampo, aparece por primera vez en el presente estado del conocimiento y es considerado en algunos programas de investigación, docencia y formación de profesores.

PROSPECTIVA

De los años noventa a la fecha se observa una considerable preocupación por indagar acerca de la diversidad sociocultural en la escuela; interés que se deriva de los movimientos y las demandas indígenas en la materia, de las reformas educativas en distintos países de América Latina y México, así como del incremento del fracaso escolar no obstante el crecimiento de la cobertura en educación básica.

La revisión de los trabajos que conforman el subcampo “Procesos socioculturales en interacciones educativas” muestra el interés por avanzar en la construcción de entendimientos, conocimientos y propuestas educa-

tivas que favorezcan el reconocimiento de las diversas formas de interacción y comunicación, así como de aprender y enseñar, usualmente ignoradas por las concepciones pedagógicas occidentales.

No obstante, y comparando el número de estudios producidos en esta década con los reportados en el estado de conocimiento anterior, la cantidad de investigaciones en el subcampo es reducida, del mismo modo que su difusión y aplicación se restringe, en su mayoría, a tesis de posgrado y artículos en revistas especializadas.

Sin embargo los estudios analizan: 1) los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se establecen en ámbitos domésticos y de trabajo; 2) las interacciones entre maestros indígenas y no indígenas con alumnos pertenecientes a distintos grupos étnicos; 3) la organización social de las escuelas federales y estatales en contextos socioculturales diversos; y 4) los proyectos que consideran los conocimientos locales, culturales y étnicos de los grupos en la construcción de currícula pertinentes, estos trabajos no han tenido impacto alguno en el diseño de las políticas educativas y, menos aún, en el trabajo cotidiano de los maestros o la gestión de las escuelas mexicanas. Las pesquisas, al mostrar el peso que tiene el conocimiento sociocultural en los procesos educativos, plantean la posibilidad de *pedagogizar* los conocimientos indígenas y las experiencias locales, de generar dinámicas áulicas que incluyan el reconocimiento y la atención a la diversidad cultural, de construir propuestas de formación y actualización docente pertinentes y, a largo plazo, de contribuir al diseño de políticas educativas incluyentes. Un reto para la próxima década consiste en aprovechar los referentes teóricos y metodológicos, así como los hallazgos en la materia, que han permitido a otros países orientar y sustentar redes de investigación y producción teórica, así como la implantación de programas, propuestas y materiales pertinentes en términos socioculturales.¹⁹

Resulta alentador, en este sentido, que el subcampo esté ya representado en algunas líneas de investigación, de formación docente y de profesionalización, tanto en instituciones nuevas y consolidadas, como en los

¹⁹ Nos referimos a investigaciones llevadas a cabo en EUA, España, Holanda y algunos países de América Latina que miran los procesos de adaptación e integración de población minoritaria en escuelas. Para ello, en algunos casos se acude a la aplicación de nuevos currículos, materiales y propuestas experimentales para un mejor alcance de resultados educativos de estas poblaciones, así como a nuevas estrategias de gestión escolar y comunitaria. Los referentes teóricos metodológicos de estos últimos estudios consideran enfoques socioculturales, así como a la escuela histórico cultural, la psicología cognitiva y cultural.

programas de estudio de la SEP o la Universidad Pedagógica Nacional. En la medida en que se financien y apoyen investigaciones en este tema, contaremos con un conocimiento informado acerca de las características que adquieren los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como la interacción y la comunicación verbal y no verbal, en grupos con antecedentes socioculturales diversos. Las investigaciones de este corte han aportado comprensión de la organización social de los salones de clases, de la función de los conocimientos socioculturales en los aprendizajes escolares además de permitir la identificación de algunos objetos inexplorados como: la interacción sociocultural y el manejo de materiales educativos, la relación entre el conocimiento indígena integrado a la actividad y el conocimiento escolar formalizado. Como planteamos al inicio, para algunos enfoques socioculturales resulta imposible separar el *estilo de aprendizaje* del *contenido*. Es decir, no se pueden aislar las formas de aprender y de enseñar, por una parte, de lo que se aprende y enseña por otra, a menos de fragmentar el carácter holístico de la experiencia sociocultural. El dilema estriba en analizar hasta qué punto la adaptación escolar a los estilos de interacción, o la traducción de contenidos étnicos a contenidos escolares, resultan pertinentes por sí solas, afectando el vínculo indisoluble que existe entre la actividad, la interacción y los objetos de conocimiento que integran el mundo nativo, así como la posibilidad de llevar a cabo un diálogo intercultural efectivo.

Acercar la escuela a la cultura de los niños, en cuanto a los *estilos* y las *prácticas pedagógicas*, resulta aún una tarea pendiente. A la fecha, como se reporta en los ensayos bibliográficos y documentales *Sociolingüística educativa y formación de docentes en y para la diversidad*, incluidos en el presente estado del conocimiento, los materiales y las propuestas curriculares han considerado sobre todo el uso de la lengua materna y la inclusión de temas o contenidos étnicos o culturales, en contraste con los procesos socioculturales que se tejen en las interacciones educativas.

Considerando que la información bibliográfica y documental fue recabada básicamente en la zona centro del país, resulta urgente crear en la próxima década redes especializadas de carácter interinstitucional en el tema “Procesos socioculturales en interacciones educativas”.

CAPÍTULO 6

ONG Y REDES ELECTRÓNICAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL: PRÁCTICAS Y ÁMBITOS EN TENSIÓN

Patricia Medina Melgarejo

PRESENTACIÓN

La propuesta de analizar la producción en materia de investigación e intervención educativa generada por las organizaciones no gubernamentales en el ámbito de la diversidad sociocultural, se debe a la intensa participación que se ha registrado de estos organismos, en los últimos diez años, a través del desarrollo de programas y foros de intervención en distintos sectores de la población que asumen una perspectiva que define lo intercultural como “reconocimiento de la diversidad” y transita de una concepción de las diferencias apuntalada en condiciones de “pobreza” a otra referida a condiciones y procesos de carácter cultural y social.

En la primera parte de este ensayo se ubica el contexto actual de las ONG en México y los elementos de su acción educativa. Como segundo apartado se establecen los criterios que definieron la selección de organizaciones en cuanto a su producción escrita, bajo las temáticas de educación intercultural, educación indígena y diversidad. En el tercer rubro se presenta la agrupación y el análisis de los trabajos producidos por las ONG en cuanto al reconocimiento de los procesos interculturales a partir de cuatro líneas temáticas: 1) los procesos de identidad cultural y social de los sujetos

de intervención; 2) las experiencias pedagógicas y de formación y capacitación de agentes educativos; 3) la construcción de modelos educativos alternativos formales y procesos de mediación pedagógica; y 4) la discusión filosófica y antropológica sobre las identidades sociales y el multiculturalismo. En el cuarto apartado se incluye el análisis de las redes de ONG y los procesos de comunicación y circulación de información a través de medios informáticos como páginas Web. Finalmente, se presenta un balance prospectivo, definiendo las condiciones y los ámbitos de tensión en que se despliega la educación intercultural. Ésta aparece como un espacio polisémico y vacío que requiere ser fundamentado a partir de una nueva relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la sociedad en su conjunto.

En la construcción de este trabajo se analizaron 59 trabajos, concentrados en un total de 31 documentos que, a su vez, corresponden a seis organizaciones no gubernamentales (CESDER, AJAGI, SEDEPAC, COMEXANI, UCIEP, DECA) y a una financiadora internacional de ONG en México (IIZ-DVV). Los pueblos indígenas representados fundamentalmente son nahuas, huicholes, mixtecos y mayas. En cuanto a las redes telemáticas se realizó un esfuerzo de consulta por estos medios informáticos a través de redes nacionales e internacionales.

LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LAS ONG EN EL CONTEXTO MEXICANO

Las formas de organización de distintos grupos de la sociedad para dar respuesta a una serie de necesidades educativas, comunitarias, de salud y en materia de derechos humanos, tienen ya una larga historia en México, aunque su denominación y su carácter (en cuanto a su tipología) se ha ido transformando. Esto se manifiesta en el tipo de objetivos que establecen en la producción de proyectos, en sus formas de ejercicio y financiamiento, en el tipo relaciones con los sectores sociales y en las instancias gubernamentales nacionales e internacionales partícipes.

Distintos autores, entre ellos Berta Salinas (1995), Reygadas (1998), Olvera (1999), San Juan (1999), Tarrés (1999) y Valenzuela (2000), coinciden en los rasgos generales que han definido a este tipo de organizaciones en las últimas dos décadas en nuestro país. Los sectores que le dan origen son el eclesástico, el empresarial, grupos de profesionistas y sujetos emergentes producto de las movilizaciones sociales, lo cual condiciona en parte las características que cobra la organización. Otro elemento que condiciona las características de estas organizaciones es el contexto histórico y

político al cual responden a través de formas de participación, como se aprecia en la situación actual de Chiapas.

La denominación de estas organizaciones ha variado en el tiempo. En los años ochenta se les conocía como organizaciones autónomas de promoción social y desarrollo (OAPSD) y actualmente se les designa como organizaciones civiles de promoción para el desarrollo social (OCPDS), organismos de la sociedad civil (OSC) u organizaciones no gubernamentales (ONG). A pesar de estos cambios, el ámbito de acción se ha mantenido articulado a tres rubros: desarrollo, promoción y participación social. Esta constelación discursiva puede cobrar distintos sentidos.

El problema reside en que se ha asociado a toda ONG con acciones democráticas y alternativas, por lo que una mirada crítica nos permitirá hacer un balance de las tendencias de movilización de distintos sectores de la sociedad en su búsqueda por ocupar un lugar en la escena social y el papel que cumple la educación en este tránsito.

Las ONG y su crecimiento en la última década

Uno de los indicadores que llaman más la atención entre 1990 y 2002 es la transformación en términos cuantitativos de las organizaciones no gubernamentales: el crecimiento numérico es descomunal.

Los datos reportados en 1987 eran de 331 ONG (Berta Salinas, 1995:55); para 1994 “según un directorio de la Secretaría de Gobernación señaló que habían 1,325 organizaciones civiles en todo el país” (Reygadas, 1998:151);²⁰ y 5,076 para 1995 (San Juan, 1999:157), lo cual marca un acelerado crecimiento de un año a otro. Las cifras recientes oscilan entre 3,848 organizaciones (SIOS, 2002) y 9,173 (Calvillo y Charry, 2000),²¹ marcando una diferencia diametral frente a las de INDESOL a través del SIOS. Cabe señalar que estas cifras pueden variar de acuerdo con la fuente de información y las formas en que realizan los censos dichas organizaciones.

²⁰ Cfr. R. Reygadas (1998) además de presentar un estudio amplio sobre la trayectoria de estas organizaciones en México, señala que el auge a la concepción de ONG se debe a dos referentes, entre otros, uno a la presencia de distintos organismos internacionales que comenzaron hacer presentes en sus políticas de financiamiento a estas organizaciones y, por otro, se comenzó a utilizar en México a partir de los terremotos de 1985 para identificar desde el gobierno a organizaciones que intervinieron en la situación de emergencia que se vivía en aquel momento.

²¹ En la UAM-Iztapalapa, C. Charry y M. Calvillo coordinan una investigación sobre las ONG en México, ya han producido un primer diagnóstico sobre el tema.

El directorio de las organizaciones de la sociedad civil —SIOS—²² si bien considera un amplio espectro de 16 mil ONG en el país, consigna en su directorio a 3,848 organizaciones, de las cuales 51% se localiza en 5 entidades federativas y 41% son de cobertura local. La entidad con el mayor porcentaje es el DF con un 31% (aproximadamente 1,112),²³ y la siguen: Coahuila (8%), Estado de México (5%), Nuevo León (4%) y Jalisco (3%).

Las acciones educativas de las ONG

Las ONG consideran, como una de sus tareas sustantivas, la formación de sujetos. Por ejemplo, dentro de sus principales servicios se encuentran los siguientes porcentajes registrados: asistencia, con 60%; capacitación, con 55%; antes de 1980 sólo 27% de organizaciones cubría el ramo de la educación, enunciada como tal, y durante la década de los noventa lo hace 46% (SIOS, 2002).

La situación es que la educación puede ser considerada como un medio para la formación y capacitación para el logro de los objetivos de distintos programas, ya sean de salud, producción o participación ciudadana. En este sentido en el ramo de educación se registran 1,321 organizaciones (SIOS, 2002), aunque el concepto de educación es tan amplio que cae en la ambigüedad. En este universo de organizaciones están registradas solamente 15 que atienden explícitamente a población indígena, 133 en educación comunitaria, 234 en básica y 360 para educación compensatoria (SIOS, 2002). Los conceptos utilizados para las diferentes clasificaciones no son definidos en los documentos de este sistema de información. Aunada a esta problemática se encuentra la gran heterogeneidad de organizaciones,

²² SIOS fue creado en noviembre del 2000, sus siglas quieren decir “Sistema de Información sobre Organizaciones de la Sociedad civil”. El servicio que ofrece es el de una base de datos, un sitio de consulta web, un sistema de consulta telefónica y un centro documental sobre organizaciones de la sociedad civil y desarrollo social. El directorio creado por esta instancia adscrita al Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL) que a su vez depende de la Secretaría de Desarrollo Social, se basa en el trabajo de obtención de datos que se desarrolló de manera conjunta con UAM-Iztapalapa, el Foro de Apoyo Mutuo y el Centro Mexicano para la Filantropía, para lo cual se levantó una encuesta que observó los siguientes rubros: identificación, ubicación, sectores atendidos, clasificación de la ONG, constitución, relaciones interinstitucionales, integrantes, recursos, publicaciones, difusión.

²³ Aunque el trabajo C. Calvillo y M. Charry (2000), señala que de las 9 173 ONG en México, 2 561 se encuentran registradas en el DF.

por lo que se pueden encontrar asociaciones de arte, educación cívica, asilos, capacitación, academias de ciencias, de comercio, administración, de educación, casas hogar y guarderías, entre otros.

Las ONG frente a la temática de interculturalidad y diversidad en educación

En el contexto de la transformación de las relaciones del Estado con la sociedad nacional y con los actores emergentes, las nuevas formas de intervención y políticas internacionales que inciden en la generación de proyectos de carácter regional y estatal, así como en el crecimiento acelerado de las ONG en los últimos diez años, tienen distintas repercusiones tanto en las instancias gubernamentales y organizaciones sociales, como en las propias ONG. Señalo a continuación algunas de estas implicaciones.

Aun cuando sea un hecho que las organizaciones civiles se crean con distintas intenciones, producto de los diferentes actores sociales que las crean y reproducen, y no obstante surgen en reacción a la política gubernamental asistencial hacia los indígenas, acentuada a partir de los conflictos políticos y armados de 1994, la primera repercusión que se deriva del crecimiento de las ONG —más de 50% se crean entre 1993 y el año 2000 (SOIS, 2000; Reygadas, 1998)— es la generación de nuevas organizaciones identificadas con un *nuevo indigenismo integrador*. Estas organizaciones se caracterizan por no contar con experiencia ni tradición en la intervención pedagógica popular, rural y urbana en sectores indígenas.²⁴

La segunda implicación es que muchas de las organizaciones de amplia trayectoria se han alejado de sus perspectivas y proyectos iniciales, en el sentido de transformar las relaciones sociales, siendo el semillero actual de consultores, asesores y nexos entre el gobierno y las agencias internacionales de financiamiento. Son pocas las que, en atención a ciertos sectores de la población, continúan interviniendo en movimientos sociales con el propósito de incidir en la construcción de una nueva ciudadanía, desde una mirada crítica y organizativa.

Para identificar las intenciones y las lógicas que caracterizan los proyectos educativos de investigación e intervención de las ONG, enfocados a la diversidad y la interculturalidad, fue necesario caracterizar sus definiciones en torno a la participación social, los sujetos de atención, las acciones

²⁴ Organizaciones que he encontrado con estas características son muchas, las cuales son las más proclives a utilizar indistintamente los concepto de interculturalidad y de diversidad.

organizativas, el sentido de la intervención educativa y el nivel de interlocución de las producciones escritas, con base en las nuevas relaciones con las políticas gubernamentales. A partir de estos referentes analíticos se construyeron los criterios de selección, tanto de organizaciones, como del conocimiento producido.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Los criterios de selección son importantes porque, en coincidencia con lo que sostiene Valenzuela (2000), el problema radica en la forma en que las propias organizaciones conciben su trabajo. Al respecto, se encuentra una situación polarizada. Por una parte, la definición de interculturalidad no constituye el indicador básico para la gran mayoría de las organizaciones mientras, por otra y ante la nueva oleada de apoyos asignados a poblaciones indígenas, se abusa del concepto de interculturalidad siendo utilizado indistintamente, incluidas las organizaciones que aplican el concepto a toda diferencia y sector social, como en el caso de educación especial.

En este sentido, los criterios para seleccionar a las ONG que serían consideradas en el presente estado del conocimiento fueron: 1) el grado de sistematización de los conocimientos producto de sus programas de intervención educativa, bajo la temática de diversidad e interculturalidad; 2) que realizaran trabajo con grupos indígenas; 3) que la orientación de su intervención abarcara a distintos grupos sociales, contando con algunos referentes en la perspectiva de diversidad; 4) la antigüedad de la organización, lo que conduciría a ubicar en un periodo de tiempo relativamente extenso la producción y la sistematización de sus experiencias y proyectos; 5) los sujetos de atención educativa, sus modalidades y la intención explícita en torno al reconocimiento de las identidades étnicas; y 6) que considerara no solamente adultos, alfabetización o educación popular, sino a otros sectores de la población.

CESDER-PRODES. El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural es la forma organizativa de la asociación civil Promoción y Desarrollo Social, que se constituye desde 1982 e inicia su trabajo en la sierra norte de Puebla. La experiencia de diecinueve años se ha centrado fundamentalmente en el impulso de procesos de desarrollo, sostenidos a partir de acciones colectivas, generadas y promovidas en organizaciones locales comunitarias, campesinas e indígenas de la región.

IIZ-DVV. La asociación alemana para la educación de adultos en cooperación con el Instituto de Cooperación, tienen su sede en Bonn, Alemania y trabajan desde hace 30 años en el campo de la educación de adultos, en

los continentes de Europa, Asia, África y América Latina. A partir de 1992 tiene una oficina en México y coopera con las ONG que realizan programas de formación y de capacitación integral dirigida a la población indígena en varias regiones de México.

COMEXANI. El Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez es una ONG creada en 1992 como “un espacio de reflexión y análisis de la situación de la infancia mexicana, con la finalidad de realizar propuestas que incidan en el mejoramiento de las condiciones de los niños y niñas”.

SEDEPAC. Servicio, Paz y Desarrollo se conforma en 1983 como una organización integrada por profesionistas vinculados con el movimiento popular en México. Desde su fundación se plantea la misión de “promover procesos de formación y capacitación de los sujetos populares, pueblos indios y organizaciones civiles, que fomenten su capacidad autogestiva y sus saberes específicos, para construir una sociedad incluyente, igualitaria, democrática y solidaria”.

UCIEP. La Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación se funda en 1987, “surge para contribuir al desarrollo social de comunidades rurales e indígenas” y atiende fundamentalmente a mujeres, niños y niñas promoviendo una participación organizada.

DECA. Equipo Pueblo surge como asociación civil en 1977. Se propone “impulsar programas alternativos de desarrollo social, integrar políticas públicas e impulsar acciones de diplomacia ciudadana, que contribuyan a la construcción de un poder civil y una cultura ciudadana capaz de proponer, administrar y vigilar los asuntos de la vida pública de México”. DECA no atiende a un sector específico, sino que enfoca su trabajo al “compromiso con los sectores sociales más excluidos”, promoviendo proyectos de desarrollo social, generando propuestas alternativas de política social y económica.

AJAGI. La Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas es una organización civil que desde 1991 apoya al pueblo wixá'rika-huichol a través de proyectos de educación, defensa territorial y producción sustentable. Perteneció al directorio de la asociación de Todos los derechos para todos.

Cabe señalar tres situaciones. La primera es que las organizaciones seleccionadas no se encontraron registradas en el Sistema de Registro de las Organizaciones de la Sociedad Civil (SIOS/INDESOL), lo cual llama la atención porque éstas llenaron los formatos requeridos por el mismo para participar en los censos que integran dicho sistema. La segunda es que existen otras organizaciones que han aportado al campo de la educación de adultos indígenas, las cuales se encuentran consignadas en el trabajo de Valenzuela

(2000). Por ello, de las 17 organizaciones consignadas en dicha investigación,²⁵ retomo sólo 4 (AJAGI, CESDER, DVV, UCIEP) con el objetivo de diferenciar los campos temáticos. Como lo señala la propia Valenzuela, el indicador educación de adultos resulta al mismo tiempo *amplio y cerrado*, pues sólo consigna determinado tipo de acciones, como la alfabetización.

La tercera situación es que el grado de repercusión de las ONG en el contexto nacional y en las redes en las que intervienen es distinto, al igual que sus intenciones explícitas en torno a la diversidad y a la educación intercultural.

AGRUPACIÓN Y ANÁLISIS DE MATERIALES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las ONG han desarrollado formas particulares de producción de sus resultados de investigación, de sus experiencias y reflexiones pedagógicas. Esto se ve reflejado en el tipo y en la cantidad de reportes escritos, tesis, memorias, libros y artículos.

La difusión de las experiencias y resultados de trabajo de las organizaciones se realiza a través de medios escritos como son las publicaciones editadas por las propias asociaciones civiles, por medio de boletines, revistas o bien folletos de divulgación. Las características de estos materiales pueden ser diversas, pues solamente encontramos tres textos que se apegan a esta definición. Esto se debe a dos razones, por una parte los materiales son editados por los talleres de impresión de las propias ONG, por otra, se utilizan para distintos fines de intervención de las propias organizaciones. En este rubro aparece solamente un texto impreso por una casa editorial comercial.

Estos materiales también son producto de la convocatoria a foros de discusión, encuentros, jornadas, a los que son invitados académicos reconocidos. Los trabajos se publican en memorias mediante convenios interinstitucionales.

En el transcurso de la investigación, en una primera etapa se copiaron más de 200 materiales, en la segunda se seleccionaron 176 trabajos y, posteriormente, 95. Este proceso condujo a establecer ciertos referentes para definir elementos básicos que caracterizaran a los textos y así poder distinguir aquellos cuya temática tuviera mayor relación con la interculturalidad, la diversidad sociocultural y su vínculo con propuestas pedagógi-

²⁵ Las otras 14 ONG que señala Valenzuela son: AMDH, CANICA, CESE, CESEM, CIDECL, DESMI, EDUCA, EMAS, ERA, GIRA, MUJERSCC, UACI, YAXKIN.

cas. Se consideró que los documentos fueran producto de procesos de investigación en distintas fases.

En la penúltima etapa se ubicaron 79 trabajos que corresponden a las seis organizaciones no gubernamentales y a la financiadora de ONG en México seleccionadas. En el momento de cierre se mantuvieron los 79 materiales concentrados en 31 documentos: 11 pertenecen al CESDER; 5 a la IIZ-DVV; 3 al COMEXANI; 5 a SEDEPAC; 3 a la UCIEP; 1 a DECEA; y 3 fueron producidos por AJAGI.

Según los diversos tipos y formas de estos estudios encontramos: un reporte de investigación,²⁶ un total de cuatro tesis (tres licenciatura —dos tesis y una tesina—, una de maestría), nueve libros, tres capítulos de libro, siete artículos publicados, tres memorias,²⁷ dos cuadernos y/o manuales de capacitación, un informe de trabajo y un video de experiencia pedagógica.

Los trabajos recopilados comprenden los conceptos de interculturalidad y diversidad desde cuatro líneas temáticas a partir de su grado de reflexión en torno a los procesos de carácter sociocultural y de las intenciones de sus programas educativos. Las concepciones de interculturalidad se expresan a partir del reconocimiento de: 1) los procesos de identidad cultural y social de los sujetos de intervención; 2) las experiencias pedagógicas y de formación y capacitación de agentes educativos; 3) la construcción de modelos educativos alternativos formales y procesos de mediación pedagógica; y 4) la discusión filosófica, epistemológica y antropológica actual de las identidades sociales y el multiculturalismo.

Identidad social de los sujetos de intervención

Si bien, uno de los objetivos centrales de las ONG ha sido la generación de nuevas relaciones sociales a través de la participación ciudadana y del ejercicio de los derechos civiles y colectivos, este propósito y reconocimiento cobra mayor relevancia debido a la emergencia de los movimientos armados en 1994 en distintos estados de la república, ubicándose los problemas de la paz, de los derechos humanos y los derechos colectivos.

²⁶ Cabe señalar que se agrupó en la referencia a este documento, 5 materiales que correspondían al mismo proyecto que realiza el CESDER, sobre “Población, familia y salud reproductiva”.

²⁷ Es importante señalar que en estas memorias se encuentran reunidos más de 30 trabajos, los cuales serán mencionados al hacer referencia a cada memoria. Esto es por fines de espacio en la publicación.

Este contexto ha generado la producción de distintos encuentros y foros bajo la reflexión de las formas de organización en torno a los derechos colectivos de los pueblos indios. Los trabajos seleccionados que definen las condiciones culturales de sectores de la población indígena son informes, documentos y ponencias. Es el caso de los dos libros elaborados por COMEXANI (1997, 2000) que representan el cuarto y quinto informes, respectivamente, sobre los derechos y la situación de la niñez en México, además de la memoria del primer foro regional *Análisis de la situación de los niños indígenas y niños jornaleros agrícolas en Oaxaca*, coeditado por COMEXANI, UPN y UCIEP (1995). Este documento reúne trabajos sobre la condición de la diversidad cultural, incluidos las ponencias de Nahmad (1995) y Rodolfo Stavenhagen (1995).

En esta serie de trabajos, la noción de cultura se relaciona con rasgos culturales, vida cultural y cultura local y propia, como elementos necesarios a considerar, pues caracterizan a los sectores o grupos sociales con los que participa las ONG y son referentes para comprender sus condiciones de desigualdad. Los sujetos que definen fundamentalmente las organizaciones son mujeres, niños y jóvenes, considerando a la vez sus condiciones de vida y trabajo, como campesinos, jornaleros o población de la calle.

En el caso de las mujeres, los proyectos se circunscriben a la atención de la salud reproductiva y de la familia. Los niños y los jóvenes son definidos, a partir de su inserción en actividades productivas específicas, como *niños jornaleros* a consecuencia de su condición migratoria, como *niños de la calle*, o bien bajo los genéricos de *infancia*, *niñez*, *niñas* y *niños*. Tales definiciones se aplican tanto a un niño mixteco o maya, como a un niño mexicano.

El debate en torno a las diferencias culturales se encuentra implícito en los objetivos de distintos documentos producidos por las ONG. Esto se debe a las teorías del sujeto y del movimiento social de las que parten pues, para caracterizar al sujeto de intervención se consideran sus formas de inserción productiva, su situación de vida y trabajo y, de manera adicional, su condición de género, edad y definición cultural y política. En consecuencia, a pesar del reconocimiento de los procesos de carácter sociocultural, estos quedan muchas veces implícitos y desdibujados al interior de un planteamiento campesinista.

Lo anterior depende directamente del tipo de ONG y de sus proyectos de intervención, pero como característica general se encontró en los trabajos reportados una fuerte tendencia a confundir los diagnósticos de necesidades con procesos de investigación básica. Aunque ambos generan conocimiento, el grado de profundidad y la potencialidad explicativa difieren en gran medida de un tipo de investigación a otro.

En el libro editado por CESDER (1998), se desarrolla una propuesta sobre *Dignidad y calidad de vida en comunidades campesinas*, presentando una investigación detallada sobre las condiciones de desarrollo regional del municipio de Zautla, en la sierra norte del Estado de Puebla. Lo que lleva nuevamente a utilizar los referentes culturales y de las condiciones agrícolas para determinar formas de intervención y la formación de recursos en materia educativa de la región, en este caso profundizando a partir de un proceso de investigación y sistematizando la información en términos de líneas estratégicas de intervención.

En el caso de los jóvenes se identifica una identidad emergente, la del *joven campesino* y la del *joven campesino indígena*. Esta definición los ubica como *jóvenes en el medio rural* y éstos, al ser considerados como un núcleo de población que demanda acciones básicas de intervención para las ONG, ocupan un espacio importante en la reflexión teórica, conceptual y pedagógica de las organizaciones.

La reflexión sobre los jóvenes campesinos se vislumbra en el trabajo de Berlanga (1993), quien ante la interrogante sobre: ¿qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza?, establece una serie de principios que caracterizan, desde la condición de los sujetos sociales y sus contextos culturales, una propuesta pedagógica para este sector de población en el contexto de una zona rural e indígena.

Los documentos de Romero y Hernández (2000a; 2000b) abordan la educación popular y su problematización en torno a las identidades culturales y los movimientos juveniles; se trata de dos capítulos de un cuaderno metodológico para la formación de promotores juveniles. Las preocupaciones vinculadas con este sector son muchas, las que van desde los movimientos juveniles, las representaciones de los jóvenes y sus formas de participación, hasta aquellas relacionadas con su formación para la acción, como promotores culturales.

Experiencias pedagógicas y programas de formación y capacitación

La acción educativa de las ONG se establece a partir de los dos referentes expuestos: participación ciudadana y sujetos de intervención. Por tanto, estas organizaciones consideran a los procesos educativos no como un fin, sino como *medios* para lograr los objetivos de participación social, tanto en el ejercicio de los derechos fundamentales de sujetos y grupos que definen sus formas de acción colectiva, como en su posición en las relaciones sociales y condiciones de vida.

Estas organizaciones ubican a la interculturalidad en el campo de la intervención educativa, relacionando sus proyectos con la *perspectiva intercultural, educación intercultural* o *enfoque intercultural*. Desde ahí se recuperan las distintas experiencias pedagógicas en contextos comunitarios y/o en la formación y capacitación de agentes educativos.

En este contexto de producción, existe una lógica de continuidad con las intenciones expuestas pues, al centrarse en experiencias educativas y pedagógicas que se traducen en formas diferentes de participación social, los procesos impulsados por las ONG se definen necesariamente como *alternativos*, sea porque hacen frente a las prácticas gubernamentales o porque buscan contrarrestar la desigualdad política, económica y social. En este sentido, en cuanto a la recuperación de experiencias de intervención comunitaria, se ubica el texto editado por SEDEPAC *Tengo mi voz, la unión de mujeres campesinas de Xilitla* (Krippner, 1994).

Las intenciones de sistematizar, recuperar y exponer como ejercicio de autorreflexión y de socialización los referentes en la construcción de los logros de las experiencias pedagógicas, se materializan a través de las memorias realizadas con este fin. Es el caso de los 28 trabajos reunidos en la memoria *Encuentro latinoamericano de alternativas en la educación media rural* (CESDER, 1993), algunos de los cuales sistematizan prácticas en educación rural. Las experiencias que provienen del contexto latinoamericano son las del Instituto Indígena Santiago de Guatemala (Azmitia, en *op. cit.*), los programas de la Fundación para la Aplicación de las Ciencias en Cauca, Colombia (Prager, en *op. cit.*), el Centro de Educación, Capacitación y Tecnología Campesina de Paraguay (Wehrle, en *op. cit.*), el Instituto de Educación Rural de Chile (Vaccarezza, en *op. cit.*), además de la experiencia en educación popular del Centro de Educación de la Universidad de San Pablo (Santos, en *op. cit.*).

En relación con la educación media superior en el medio rural, como la temática principal del Encuentro, otros trabajos analizan la vinculación de la escuela con la comunidad y el sector productivo (Pries, en *op. cit.*), la escuela como espacio de búsqueda de identidad de los jóvenes del medio rural (Salom, en *op. cit.*) y la participación comunitaria como elemento esencial para el desarrollo (Flores, en *op. cit.*). También se sistematizan las experiencias del Centro de Enseñanza e Investigación y Capacitación para el Desarrollo Agrícola Regional (CEICADAR) (Macías y Kohen, *op. cit.*) y del CESDER en el estado de Puebla (Berlanda, en *op. cit.*), así como la reportada por el Centro de Estudios Justo Sierra en Suratato, Sinaloa (Malecón, en *op. cit.*).

Los planteamientos pedagógicos abarcan temas como el currículum en la formación de profesores para el medio rural (López, en *op. cit.*; Rugarcía,

en *op. cit.*; Jiménez, en *op. cit.*), la educación bilingüe y bicultural (Osollo, en *op. cit.*), el currículum en educación media básica rural (Rosas, en *op. cit.*), así como los saberes técnicos y campesinos en bachilleratos técnicos agropecuarios (CEBETAS) (Weiss, en *op. cit.*).

También se encuentra el caso de los materiales que edita El Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos, pues al publicar en su revista un número temático sobre educación intercultural, estos materiales se convierten en fuente de socialización y reflexión de su trabajo en México en un contexto más amplio. Es la situación de los trabajos de Scandiuzzi (1998) y Ferreira (1998) que suscriben experiencias pedagógicas desarrolladas con el pueblo indígena Kayabi, el cual habita en una reserva en la región amazónica de Brasil, conocida como el Parque Nacional del Xingu. El aporte que Scandiuzzi (1998) estriba en documentar cómo, en el marco de un proyecto de educación intercultural, se integran en la enseñanza de las matemáticas los conceptos indígenas en cuanto a números y espacio, así como sus símbolos y modelos. Describe, además, la elaboración de cartillas para docentes indígenas. Con una preocupación similar, pero en otro contexto nacional, el artículo de Mabuchi (1998) “El aprendizaje oral de los números: un aspecto descuidado tanto en la teoría como en la práctica internacional de la alfabetización de adultos”, atiende a la diversidad de conocimientos matemáticos que son utilizados por los adultos en África, señalando las diferencias entre el conocimiento escolarizado y el cotidiano.

Ferreira (1998), bajo el sugerente título de “Cuando trazo mi nombre veo más allá del mundo del hombre blanco”, muestra los procesos de apropiación de la lectura en la población indígena adulta y la posibilidad de construir referentes que trasciendan los procesos de diferenciación social y generen la posibilidad de la autodeterminación de los pueblos indios, en donde el papel de los procesos educativos es relevante en esta estrategia dentro de la demanda de sus derechos como pueblos. El trabajo de Nagai (1998), por su parte, plantea la experiencia en la elaboración de un diseño curricular comunitario en Papúa-Nueva Guinea, a partir de lo que denomina *una metodología de la investigación apropiada* caracterizada por la construcción de referentes que permiten el acceso a los procesos culturales y posibilitan la participación de la población local en la elaboración de su propio currículum.

Los tipos de atención educativa que las ONG desarrollan —de carácter autogestivo, productivo, rural, de autodesarrollo y comunitario— se inscriben en los proyectos denominados como *educación popular*. Aunque estos proyectos se realizan a partir de dos tipos de acciones, las que se destinan a

la formación de sujetos y las que se definen como capacitación, ambas se dirigen a capacitar a promotores y técnicos en ámbitos rurales, principalmente. Los productos son definidos como *cuadernos de capacitación* (Hernández y Mendoza, 1999; uciep, 2000; Pimentel, 1990) y un indicador que comparten es que se enfocan a programas de formación con mujeres indígenas, desde distintas acciones. La tesis de Pimentel (1990), por ejemplo, se enfoca a la formación de promotores de lectura desde un enfoque intercultural.

Modelos educativos y procesos de mediación pedagógica: acciones alternativas

En contraste con el apartado anterior, donde se sistematizan productos y experiencias de las ONG enfocados a la capacitación y al trabajo campesinista, en éste se reportan proyectos de intervención educativa fundados en una noción de interculturalidad que se caracteriza por la reflexión de la cultura local y el diálogo con las prácticas escolarizadas. Se trata de las organizaciones que responden a las demandas de los pueblos indígenas, en el sentido de acceder a los niveles educativos medio, medio superior y superior.

En este caso encontramos dos modelos de educación secundaria que trascienden la definición comunitaria, informal y extraescolar de muchos de los proyectos gestados por las ONG, para atender la demanda organizada de los pueblos náhuatl de la sierra norte de Puebla y huichol de Jalisco. En ambos casos, los *modelos educativos interculturales* se construyen a partir de un proceso local de apropiación escolar y la incorporación de elementos de la cultura y la organización indígena en el currículum. Las dos experiencias ilustran el proceso de negociación que, frente al orden escolar, se tradujo en el reconocimiento oficial y la acreditación por instancias gubernamentales de tan innovadores proyectos.

El CESDER Puebla ha construido un modelo de educación bilingüe e intercultural que considera las características y las condiciones de vida del pueblo náhuatl del municipio de Zautla. En la experiencia pedagógica que lleva más de diez años, la organización ha construido con la participación de los jóvenes campesinos indígenas una educación alternativa a la rural que “en lugar de buscar mejorar la situación de vida, en más de los casos ha contribuido a desarraigar a los jóvenes de su medio” (CESDER, 1996b:1). El objetivo fundamental del CESDER estriba, en contraste, en “ofrecer una educación de calidad y adecuada para el medio rural considerando el contexto cultural de la región”.

Este objetivo se ha traducido en la elaboración de una propuesta curricular y didáctica con situaciones de aprendizaje que sean congruentes con las necesidades e intereses particulares y colectivos de la población rural, vinculando elementos culturales y contenidos del programa oficial. A partir de dicho modelo se pretende desarrollar y construir competencias útiles para los educandos del nivel medio básico, trascendiendo de un modelo de secundaria a uno de bachillerato y otro de licenciatura.

El esfuerzo por sistematizar teórica y críticamente su trabajo, entre 1996 y 2000, se hace palpable en la amplia producción de textos editados por la propia ONG. El informe final del proyecto *Población familia y salud reproductiva en la educación rural: desarrollo curricular desde la perspectiva de género y en el marco sustentabilidad*, señalado como reporte de investigación del CESDER-COESPO-FNUAP (1999), indica que de los ejes de la perspectiva pedagógica es la interculturalidad, para construir un currículum que responda a las necesidades y *pautas culturales propias* y establezca negociaciones estratégicas con *pautas culturales ajenas*. El sujeto se define como portador de representaciones culturales y activo en el *reconocimiento y resignificación* de sus prácticas.

Como la concepción de interculturalidad está referida a los modelos de educación, se consignan aquí dos textos clave: *Modelo educativo para la educación bilingüe intercultural. La experiencia de la secundaria de Yabuitlalpan* (CESDER, 1996a) y *La generación de situaciones educativas: una propuesta pedagógica para el medio rural* (CESDER, 1996b).

En el primer texto (CESDER, 1996a), al ser una recopilación de trabajos anteriores referidos a 1992, en uno de sus textos iniciales sobre la propuesta de educación secundaria se le denominaba como propuesta bilingüe y bicultural. En este texto que incluye el trabajo señalado de Berlanga (1993), se introduce una reflexión sobre las bases socioculturales para el diseño de modelos de educación bilingüe y bicultural, y se desarrollan los siguientes ejes teóricos: condiciones actuales de producción de la praxis sociocultural, la construcción de la identidad como asunto central, la educación como proceso de resistencia y defensa cultural, y el diseño de modelos educativos bilingües y biculturales. Se desarrollan las propuestas pedagógicas, las estrategias educativas específicas y los campos culturales del universo temático, propuesto como una mediación pedagógica viable en la construcción de un proyecto alternativo para este contexto.

En el documento extenso (CESDER, 1996b) ya se define el proyecto como bilingüe intercultural, transitando del biculturalismo al nuevo concepto. En consecuencia, en este segundo texto se desarrolla una propuesta de educación intercultural basada en el reconocimiento del carácter bilin-

güe e intercultural de los pueblos indígenas, la reflexión comunitaria de lo que se considera propio en el sentido de revalorizar y recuperar la identidad étnica, y los nuevos universos temáticos que *articulan campos culturales* de conocimientos y valores específicos. Por ejemplo, el campo cultural de contenidos en torno a los saberes populares se articula con los contenidos de las áreas de ciencias naturales y tecnologías.

A partir de preocupaciones en la mediación pedagógica, esta ONG ha establecido un vínculo entre los aportes de Vygotsky y las perspectivas sociocognitivas. La concepción de la educación como *aprendizaje mediado*, así como sus vínculos con la noción de interculturalidad, se integra en el trabajo de Márquez (1994) *Cómo identificar elementos culturales locales y regionales, manual para su identificación y para su conversión en fichas de manejo didáctico*. En él se señalan los procesos de indagación para una reflexión de los contextos culturales, así como las condicionantes para construir mediaciones didácticas en la recreación de contenidos particulares y escolares.

En otro trabajo del mismo autor (Márquez, 1996) titulado *El desarrollo del potencial de significación en regiones de agricultura de la pobreza, la experiencia del CESDER en la mediación del aprendizaje*, propone a los educadores un enfoque didáctico pedagógico sustentado en mapas cognitivos y actividades que, además incidir en la apropiación de contenidos, desarrollen determinadas operaciones mentales.

Además, se han producido varias tesis de licenciatura en la Escuela de Técnicos y Profesionistas Campesinos. Entre ellas destacan las que abordan la propuesta pedagógica de la institución, analizando los planteamientos en torno al carácter intercultural del proyecto. Se trata del *Diseño de situaciones de aprendizaje a partir de los elementos de la cultura local, dentro del currículo de la secundaria bilingüe intercultural de Yahuitlalpan* (Aguilar, 1997) y de la *Adecuación de contenidos de capacitación en hortalizas y frutales en la escuela telesecundaria de Tepexoxuca* (Hernán, 1997).

AJAGI ofrece asesoría pedagógica y de mediación para lograr financiamiento y difundir la experiencia de la escuela secundaria Tatutsi Maxakwaxi, producto de la organización del pueblo Huichol en Jalisco; proyecto que también ha recibido asesoría del CESDER. Al respecto, se publicaron dos artículos en la Revista *Sinéctica*, uno suscrito por Sarah Corona (1999) y titulado *Teatro Huichol. Rituales de interacción mestizos/bnicholes*, y otro bajo la autoría de Angélica Rojas, dedicado al análisis de *Las asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakwaxi. Una práctica educativa política* (1999b), además de un video editado por el ITESO (2000). Estos trabajos muestran la riqueza del proceso de construcción de una propuesta que apunta a la construcción de un currículo en la negociación para su reconocimiento y acreditación escolarizada por instancias oficiales.

Interculturalidad como perspectiva filosófica y antropológica del multiculturalismo

En el intento por vincularse con distintos especialistas, las ONG convocan a foros de debate. Esta ha sido una de las tareas centrales de la financiadora alemana IIZ-DVV, la cual abre diversos espacios y difunde producciones escritas sobre el multiculturalismo y la educación intercultural en México.

El libro de Úrsula Klesing-Rempel (1996) cuyo título es *Lo propio y lo ajeno, interculturalidad y sociedad multicultural*, es producto un coloquio organizado por la Asociación Alemana para la Educación de Adultos en México, en coordinación con la Universidad de Michoacán. En el campo de las reflexiones en torno a la interculturalidad se reúnen los trabajos de Ramírez (1996), Dussel (1996), Stavenhagen (1996), Berlanga (1996) y Márquez (1996). El trabajo de ONG y académicos puede producir efectos interesantes en estas organizaciones, sobre todo por sus formas de comprender el conocimiento y privilegiar la *experiencia práctica*. Paradójicamente, los sectores académicos han producido pocos textos con intenciones de carácter pedagógico.

REDES DE ONG: PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN DE CONOCIMIENTO E INFORMACIÓN

La construcción de redes entre las organizaciones no gubernamentales ha tenido por objeto posibilitar lazos de comunicación, acciones eficaces en momentos coyunturales y formas de organización, cooperación e intervención más amplias a través de proyectos coordinados en la participación del financiamiento con distintas instancias nacionales e internacionales. Un vehículo para el reconocimiento de estas redes ha sido la producción de distintos directorios que se convierten en instrumentos de difusión de proyectos y de experiencias de trabajo.²⁸

Los compromisos de colaboración establecidos parten de temáticas que trabajan de manera compartida. Se pueden encontrar dos tipos de circulación

²⁸ SIOS enuncia como antecedentes para su creación el haber recabado 41 directorios y 47 listados de organizaciones, los cuales fueron proporcionados por redes de organizaciones civiles, organizaciones de la sociedad civil e instituciones gubernamentales. M. Valenzuela (2000: 3) señala también el uso de directorios para poder realizar su investigación. Los directorios a los que se accedió en el presente estado de conocimiento son temáticos, algunos de los cuales han sido producidos por instancias de gobierno, otros más han sido creados por las propias redes de ONG en México.

de la información en las redes. Uno es el que tiene como medio de difusión la producción escrita a través de la organización de foros, encuentros y de diversos eventos, sirviendo como enlace entre distintas ONG, descritos en los apartados anteriores. Otra forma es la producción de redes virtuales a través de los medios informáticos y la elaboración de páginas web, las cuales han tenido un amplio desarrollo y uso en la última década, alcanzando una cobertura nacional e internacional.

Redes nacionales²⁹

Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todos” (<http://www.redtdt.org.mx/>). En esta red participan 53 organizaciones en 18 estados de la república. La red se define como un espacio de encuentro y coordinación de acciones para la defensa y promoción de los derechos humanos. La teoría de la ciudadanía es una constante que se presenta en el trabajo de las organizaciones afiliadas a la red. Las principales acciones son las de educación, promoción e información sobre los derechos humanos y colectivos, en sus distintas modalidades, además de pretender intervenir en las iniciativas de ley.³⁰

La Neta (<http://www.laneta.apc.org>). Organización civil creada en 1991 que se caracteriza por ser, además de una organización, una red de comunicación electrónica que vincula aproximadamente a 1,300 organismos no gubernamentales. A través de su sitio se dan a conocer eventos y se publican experiencias y propuestas de trabajo. El objetivo de *La Neta* es el “de proveer de un servicio eficaz, permanente y confiable de comunicación electrónica como una herramienta para fortalecer los vínculos y el trabajo de las organizaciones e individuos que aún se permiten soñar en cambiar al mundo y que están dando pasos para hacerlo”. La Neta se incorporó desde 1993 a la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC), organización que apoya a redes de ONG en varios países del mundo, de ahí que La Neta haya funcionado como una red de conexión entre organizaciones de México y redes de otros países.

²⁹ Las características de selección de las redes a las que se hace referencia están ligadas a la antigüedad de la organización y a la cercanía con la temática de educación intercultural, educación indígena y diversidad.

³⁰ Entre las organizaciones que participan en esta Red se encuentra la Asociación Jalisciense de Atención a Grupos Indígenas, AC (AJAGIAC) y el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, AC (IMDECAC), organizaciones que en el desarrollo de este documento cobran importancia.

Redes internacionales³¹

Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC) (<http://www.apc.org/espanol/>). La asociación vivió un largo proceso de gestación entre 1982 y 1990, surgiendo varias redes computarizadas que funcionaban como medios de información y comunicación entre ONG. Se define como una organización creada con el objeto de “ayudar y fortalecer a otras ONG, movimientos sociales e individuos, mediante el asesoramiento y apoyo en el uso de las tecnologías de comunicación y de información”. Su finalidad es construir comunidades virtuales que puedan participar con “contribuciones significativas al desarrollo equitativo de la humanidad, la justicia social y la sustentabilidad del medio ambiental”. Los servicios de APC son ofrecer noticias y listas públicas de discusión que van desde los temas de “la conservación de la naturaleza, la salud de la mujer, hasta el desarrollo económico comunitario”.

Redes y educación intercultural³²

Los materiales que las redes de ONG incluyen en sus centros de documentación son producto de los debates académicos o de las iniciativas de ley respecto de distintos temas en torno a la interculturalidad y la diversidad

³¹ Solamente quisiera apuntar, que en el ámbito internacional, pueden tener acceso a distintos sitios, como por ejemplo <http://www.nodo.org/>, dirección que a su vez puede conectarlos, al ser una Red amplia de organizaciones, ya sea al ministerio de educación español, <http://www.cnice.med.es>; o bien al buscador de SOS.Racismo, Madrid y al de <http://sauce.pntic.mec.es/~smarti4/educac.htm>. A través de estas direcciones se puede tener acceso a distintos textos en torno a la mirada en España sobre educación intercultural y para la diversidad, entre muchos más encontramos: Aguado, *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*; García, *Bases sociales y antropológicas de la educación intercultural*; Gordon, *Education & Race*; Gorski, *Curriculum Transformation*; Carbonell, *Decálogo para una educación intercultural*, U. Azami y B. Herreiro *Pedagogía de la lengua y de la cultura*; Colectivo Ioé, *La diversidad cultural y la escuela*. Rodríguez, *La educación para la comprensión multi e intercultural*; García y Granados, *¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? (El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros)*; Barragán, *¿Qué se esconde tras la formación intercultural?*

³² Al realizar búsquedas en distintos servidores se pueden encontrar más de 500 páginas publicadas con el título de “intercultural” pero, al revisar el contenido que en ellas se presenta los temas tratados pueden ser desde cuestiones sobre racismo hasta ventas de objetos considerados “interculturales”, lo que da cuenta de la falta de criterios más allá de la difusión comercial en el proceso de publicación en los medios electrónicos y, por lo tanto, del vaciamiento que pueden sufrir los conceptos.

cultural, desde múltiples referentes de producción de conocimiento, siendo uno de sus ejes centrales la educación. Muchos de los trabajos se pueden localizar o acceder a ellos a través de las páginas web, tanto de las propias ONG como de las redes más amplias.

Alforja (<http://www.alforja.org/>). Se constituye desde 1981 a iniciativa de países latinoamericanos como Panamá, Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Colombia, Chile y Argentina. En ella participan CEASPA de Panamá, CEP-Alforja de Costa Rica, CANTERA de Nicaragua, CENCOPH de Honduras, FUNPROCOOP de El Salvador, SERJUS de Guatemala, IMDEC de México y, al interior de esta última, AJAGI y CESDER. Las actividades que cada una de estas ONG realizan en sus países están basadas en los discursos de la democracia y la ciudadanía. El trabajo conjunto de estas organizaciones es el de fundamentar y desarrollar una propuesta teórico metodológica en torno al Programa coordinado de educación popular; proyecto en que ha cobrado relevancia la diversidad, la interculturalidad y la educación indígena en el continente, considerados como ejes que permiten “la acción y organización social para la formación de educadores y de materiales educativos, bajo el planteamiento de la unidad desde la diversidad en una sociedad más humana e igualitaria”.³³

REDES Y RELACIONES DE LAS ONG CON AGENCIAS INTERNACIONALES: ACCIONES EDUCATIVAS PARA LA DIVERSIDAD

Organizaciones internacionales como la OEI, la OEA, la UNESCO, y el PNUD establecen distintos convenios con los países a nivel regional a través de instituciones académicas y centros de cooperación que sirven como puente a los distintos programas en los que participan las ONG, las cuales reciben a través de estos medios financiamiento, difusión e intercambio.

UNESCO (<http://www.education.unesco.org>). A través de su página web difunde trabajos en torno a la acción educativa para la diversidad y,

³³ En esta red se encuentran registrados los siguientes documentos a través de fichas en línea_cedoc@alforja.or.cr: Amodio (1988) *Materiales de apoyo formación docente en educación bilingüe intercultural*; Bedoya (s/d) *Formación de profesores bilingües interculturales*; Berlanga (s/d) *Diseño de modelos de educación bilingüe-bicultural: consideraciones a partir de una experiencia educativa en la Sierra norte de Puebla*; Gamboa (s/d) “Escuelas multiétnicas: para acercar culturas y alejar el miedo”, en *Hombres de maíz*; Jáuregui (1988) “Hacia una propuesta de educación bilingüe intercultural para la mujer indígena”, en *Educación de adultos y desarrollo*; Martínez (1996) *Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia*. Zúñiga (s/d) *Educación intercultural para todos los peruanos*.

recientemente, se produjo a través de su financiamiento la investigación de Valenzuela (2000) *Encuesta internacional de educación de adultos indígenas. Estudio nacional: México*. UNESCO-CREFAL.

OEI (<http://www.oei.es/>). La Organización de Estados Iberoamericanos publica de forma completa y en internet la *Revista Iberoamericana de Educación*. Uno de sus números, bajo el título “La educación bilingüe intercultural” (<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>) reúne diferentes artículos académicos sobre esta temática en el continente Americano, con énfasis en Guatemala.³⁴

CREFAL (<http://www.crefal.edu.mx>). México es la sede del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Se trata de un organismo internacional autónomo creado en 1950 por la IV Conferencia de la UNESCO, con la participación de la OEA y del gobierno de México. Al dedicarse a la tarea de la educación de adultos, funge como el enlace entre distintos organismos gubernamentales y no gubernamentales, promoviendo diversas acciones en torno a la educación intercultural.

RED-EI (<http://oea.ajusco.upn.mx>). La Red de Educadores e Investigadores en Educación Intercultural fue creada en el 2000, bajo el convenio con la Universidad Pedagógica Nacional de México y la OEA. A través de la construcción de una página web se persigue crear un espacio de encuentro y difusión del conocimiento producido por los grupos académicos sobre el debate de la diversidad y la interculturalidad. El reto planteado es caminar hacia una nueva concepción de estados multiculturales, a partir de la redefinición del papel que cumple la educación en el nuevo marco

³⁴ Los trabajos encontrados en este sitio son: Ernesto Barnach-Calbó Martínez, “La nueva Educación Indígena en Iberoamérica”; Luis Alberto Artunduaga, “La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia”; Luis Enrique López, “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”; Enrique Piña Melgar, “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”. Estudio de un caso: Guatemala; Zimmermann, “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala”; Moya, “Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala”. Vitón de Antonio, “Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial”. Estudios: Gundara, “Diversidad social, educación e integración europea”; García, Pulido y Montes, “La educación multicultural y el concepto de cultura”. Documentos: Proyecto de la OEI, “Políticas gubernamentales educativas para los pueblos indígenas”; II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe; Oriol Ramón i Mimó, “Declaración Universal de Derechos Lingüísticos”.

político. Esta red ha realizado encuentros permanentes con organizaciones no gubernamentales a través de la DVV, con el CESDER y otras organizaciones.³⁵

REDUC (<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>). El trabajo de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación consiste en difundir información especializada en áreas temáticas prioritarias para la educación latinoamericana. Actualmente cuenta con más de 250 trabajos reseñados sobre las temáticas de diversidad e interculturalidad en América Latina y su relación con la educación.³⁶

PROEIB (<http://www.proeibandes.org/>). El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos difunde, a través de internet, su experiencia en la formación de docentes a través del proyecto Institutos normales superiores de educación intercultural bilingüe bolivianos, en donde se busca “atender los requerimientos de la educación intercultural bilingüe en áreas aymará y quechua”. Este proyecto ha sido apoyado por la República Federal de Alemania a través de la Agencia de Cooperación Técnica Alemana (GTZ).³⁷

³⁵ Entre otros materiales en línea, se puede señalar que contiene los siguientes: Arriarán (s/a) Filosofía y multiculturalismo; Beuchot (s/a) La filosofía ante el pluralismo cultural; Beuchot (s/a) Hacia un pluralismo cultural analógico que permita la democracia; CONAFE (s/a) Propuesta de atención educativa a población indígena. Gigante (s/a) Recopilación hecha a partir de fragmentos de convenios, acuerdos y leyes que están ampliando la posibilidad de ofrecer una educación más equitativa y adecuada a la población indígena en edad escolar; Hernández (s/a) Constitución y derecho indígena: el alcance de la norma; Universidad Pedagógica Nacional (s/a) Licenciatura en Educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena.

³⁶ Los materiales pueden ser solicitados al correo: reduc@cide.c; algunos de los participantes de esta organización son ONG. Destacan los siguientes materiales: CEDAL (1988) Experiencias de cooperación entre Estado y organismos no gubernamentales; Godenzzi (1996) Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia; López (1999); Küper (1999) La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectiva; Mengoa, *et al.* (1999) Diversidad cultural y procesos educativos: lineamientos para una educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia; Montaluisa (1987) Hacia una evaluación del programa de educación bilingüe intercultural infantil del Ecuador.

³⁷ Los documentos disponibles en esta página son: Muñoz (1997) De Proyecto a Política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia; Pozzi (1998) El multilingüismo en el Perú; Trillos (1998) Lenguas aborígenes de Colombia. Memorias Educación Endógena Frente a Educación Formal; López (1998) Sobre las huellas de la voz; Godenzzi Alegre (comp.) (1999) Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos, autor: Juan Carlos.

FRMT (<http://www.rigobretamenchu.org/>). La Fundación Rigoberta Menchú Tum nace en México en 1993 como institución de asistencia privada y meses después se constituye en Guatemala con el fin de promover la paz y la apertura de los espacios democráticos en este país. La fundación tiene como intención fundamental “la lucha por los derechos y el reconocimiento de los pueblos indígenas establecimiento un diálogo intercultural dentro de sus programas de atención”. Tal es el caso del programa de educación, el cual tiene como objetivo “el combate a la exclusión de los pueblos indígenas a través de la formación, capacitación y desarrollo curricular intercultural”.³⁸

Vale la pena mencionar que, como parte de la producción de la FMRT en materia educativa, se reportan algunos trabajos que circulan en los centros de documentación de distintas ONG en México. En cuanto a publicaciones, se encuentra el libro titulado *Forjando educación para un nuevo milenio. Desafíos educativos en países multiculturales* (Duque, 1999); texto que desarrolla algunas de las nuevas concepciones acerca de *una educación y pedagogía indígenas*, así como de *educación intercultural*. Se incluye además un reporte de investigación (Duque *et al.*, 2000) cuyo objetivo es: “explorar cómo las organizaciones educativas, ya sea gubernamentales o no, comprenden distintos conceptos y políticas en torno a la interculturalidad y el multiculturalismo”. Esta organización también ha creado la Revista *Tz'ijonik* (1999), publicación trimestral del Instituto Indígena para la Educación y FRMT, cuya temática central es el debate sobre la interculturalidad y la educación para los pueblos indígenas.

PROSPECTIVA

En términos prospectivos, el estado del conocimiento en este subcampo nos lleva a preguntarnos: ¿la relación entre las ONG y la educación intercultural se mantendrá como espacios polisémicos o ausentes?

Las ONG en México han tenido un considerable crecimiento numérico y una amplia incidencia en distintos programas de sectores cuya movilización política ha sido notoria en los últimos diez años.

³⁸ Entre los programas que realiza esta Fundación se encuentran: el de Justicia y Lucha contra la Impunidad; Democracia y Participación; Iniciativas Autogestionarias: procesos productivos de las zonas campesinas e indígenas; otro más sobre Iniciativas Globales para la Paz y, el de Cine y Video de los pueblos indígenas, con la finalidad de mostrar la realidad de los pueblos indígenas y propiciar el diálogo intercultural con la sociedad.

El problema radica en que las obligaciones estatales en materia de seguridad social como alimentación, salud y educación, al verse debilitadas por las nuevas políticas económicas de corte neoliberal, generan un doble efecto. Por una parte, se incrementa el empobrecimiento de amplios sectores de población y, por otra, se activan acciones de *solidaridad civil* promovidas desde sectores privados, como es el caso de este tipo de organizaciones, reconstituyendo los significados de lo público y lo privado. Esto ha tenido consecuencias en las condiciones de la acción gubernamental pues, en muchos casos, los recursos para instituciones de carácter público se ven afectados por el *traslado de fondos* a las ONG, lo cual se traduce una participación social que tiende a la privatización.

La intervención de las ONG en materia educativa, no obstante la gran cantidad de organizaciones surgidas en la última década, no ha generado acciones que trasciendan los ámbitos del asistencialismo y, al responder de forma inmediata buscando la subsistencia a través de recursos de diversa índole, adoptan conceptos vacíos de significado y los utilizan indistintamente como es el caso de educación intercultural y diversidad. Ante este uso indiscriminado de conceptos, producto de políticas internacionales traducidas en acciones nacionales, además de la heterogeneidad de ONG, de sus orígenes e intereses, resulta mínima la acción en materia educativa que trascienda los cercos impuestos paradójicamente por las propias políticas gubernamentales frente a las que se definen por oposición (no gubernamentales).

El presente estado de conocimiento refleja en parte lo expuesto, pues solamente seis ONG y una financiadora internacional con sede en México se orientan a la educación indígena; número ínfimo aún si consideramos las 17 ONG reportadas por Valenzuela (2000), enfocadas a la educación con adultos indígenas. Cabe preguntarse: ¿qué ocurre, siguiendo los datos de SIOS (2002), con las otras 1304 ONG supuestamente dedicadas a la educación en nuestro país?, ¿qué tipo de educación ofrecen?, ¿cuáles son sus intenciones y resultados? y ¿cómo obtienen sus recursos?. Se trata de los nuevos objetos de indagación que en el campo “Educación y diversidad cultural” emergen, a partir del trabajo educativo realizado por las ONG en México.

La producción de las organizaciones analizadas (CESDER, AJAGI, SEDEPAC, COMEXANI, UCIEP, DECA e IIZ-DVV) reporta una riqueza en la búsqueda por sistematizar su experiencia y construir referentes sobre la educación con pueblos indígenas. En la situación nacional actual resulta urgente construir un concepto de educación intercultural articulado a los proyectos de intervención educativa de las organizaciones no gubernamen-

tales en México; noción que se encuentra ausente en la mayoría de la producción escrita en la materia, identificándose un marcado uso y abuso de conceptos sin anclaje teórico en sentido sociológico, filosófico, antropológico, político y/o histórico.

Dentro de las cuatro líneas temáticas descritas, en cuanto a los usos de la interculturalidad para la definición de la identidad social de los sujetos de intervención, es posible comprender la emergencia de nuevos actores sociales como es el caso de los *jóvenes campesinos indígenas*. Esta identidad emergente repercute en las demandas de atención educativa, reflejándose en modelos curriculares que comprenden ciclos educativos completos, como sería el caso de la educación secundaria, los bachilleratos y las propuestas de escuelas profesionales, que articulan el *ser campesino* con el *ser indígena*.

Acercar los enfoques ruralistas y campesinistas a las perspectivas antropológicas, lingüísticas e históricas en materia de educación intercultural es un asunto pendiente y relevante en el marco de las negociaciones entre las ONG, el modelo escolar oficial y los pueblos indígenas. Tema de investigación relevante en cuanto al reconocimiento y acreditación formal de los estudios.

Las ONG comienzan a romper con el cerco de denominaciones como *lo comunitario*, *lo extraescolar* y *lo popular*, para incursionar en las posibilidades de construir una educación desde abajo. De ahí que modelos como el del CESDER y AJAGI cobren importancia y permitan la reflexión en términos de la potencialidad pedagógica y política de los pueblos indígenas. La experiencia de estas organizaciones puede ser muy rica en el ámbito de la mediación pedagógica, cuestión poco estudiada por los investigadores educativos de nuestro país.

Las redes que conforman las ONG en México, así como el uso de los medios telemáticos, representan dos campos de estudio relacionados e igualmente importantes, sobre todo, cuando es a partir de la apropiación de estos dispositivos electrónicos que los pueblos indígenas están logrando el intercambio y la circulación de informaciones.

El contacto de estas redes con aquellas de carácter internacional ha permitido que conceptos como el de educación intercultural y diversidad tengan amplia difusión. Se trata de una amplia comunicación que genera una apropiación sin contexto, así como un acentuado uso de materiales prácticos que impiden la sistematización escrita y la difusión de estos productos en otros ámbitos, como la educación pública, la investigación y docencia académica, y la formación de profesionales de la educación en distintas universidades y escuelas normales.

Las perspectivas ante el análisis realizado no son muy optimistas, pues la emergencia de nuevos actores y procesos sociales ante la continua ruptura del diálogo entre el Estado y los pueblos indígenas puede generar una mayor participación de las ONG, hacia las cuales no puede generalizarse un juicio crítico, pero donde se revela la ausencia de una mediación posible entre los referentes producidos en el ámbito de las instancias educativas públicas y los de estas organizaciones.

CAPÍTULO 7

FORMACIÓN DE DOCENTES EN Y PARA LA DIVERSIDAD

Gisela V. Salinas Sánchez
y María Victoria Avilés Quezada

UNA DÉCADA DE CAMBIOS: ENTRE NUEVOS DISCURSOS Y VIEJAS PRÁCTICAS

La década de los noventa representó para la educación y en particular para la formación de docentes múltiples retos. El reconocimiento de México como una nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas,³⁹ la federalización de la educación básica y normal con la transferencia de los servicios educativos a los estados, la Ley General de Educación⁴⁰ y la reforma a la educación normal son algunos de los principales hechos que han contribuido a una nueva realidad educativa. Pero quizás el hecho más importante sea la movilización zapatista iniciada en 1994. Como

³⁹ Adenda al artículo 4º Constitucional: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos en que lo establezca la ley”, México, 1992.

⁴⁰ En el capítulo IV, artículo 38 plantea que: “La educación básica en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”, México, 1993.

señaló Pablo Latapí en 1996, “les debemos a los zapatistas una nueva visión de México [...] si el país es plural, el respeto a lo diferente debe ser nuestra esencia, si somos casa de muchos pueblos, la tolerancia y la apertura de espíritu deben llegar a ser a la vez pilares de la ética pública [...] Ninguna escuela puede permanecer indiferente a esta nueva visión de México.”

Los cambios imperantes en el mundo actual, enmarcados por una globalización que incide no sólo en lo económico y político, sino también en lo social, se expresan de manera urgente y crítica en el campo educativo. La movilidad entre fronteras, las nuevas agrupaciones geopolíticas, la revolución cibernética, la presencia de pueblos que parecían haberse desdibujado en las configuraciones nacionales; sus demandas, el reconocimiento de sus derechos, la movilización de la sociedad civil para dar paso a nuevas perspectivas de una nación efectivamente pluricultural, incluyente, diversa y democrática plantean nuevos retos, posibilidades y, por tanto, nuevos escenarios educativos en los cuales la formación de docentes tiene un lugar central.

En la perspectiva de fortalecer a la nación, bajo las premisas del paradigma de la asimilación, la formación de docentes indígenas estaba destinada a contribuir en la integración de los pueblos indígenas al Estado mexicano. Sin embargo, los cambios sociales han obligado a reconocer la necesidad de ofrecer a los maestros indígenas una formación docente específica que reconociera en la educación el papel de las lenguas y culturas indígenas. En los primeros años de la década que nos ocupa, surgieron algunas propuestas todavía bajo la perspectiva de la Educación Bilingüe Bicultural (EBB); después, sin muchas precisiones y más desde un discurso enriquecido por la movilización indígena zapatista y las experiencias educativas de Centro y Sudamérica, empezaron a construirse para la educación indígena nuevas propuestas y estrategias desde la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) centradas en el reconocimiento de la lengua y la cultura como recursos y objetos de conocimiento y enseñanza.

A pesar de nuevas propuestas que incluyen estrategias para la formación de docentes, hasta ahora la EIB ha sido más un discurso y una postura política que prácticas en las escuelas indígenas y en los espacios de formación. La década da cuenta de una amplia producción destinada a reconocer la diversidad sociocultural y lingüística, con diferentes actores, instituciones y estrategias que en mucho estuvieron ligadas a la actuación que se esperaba de los docentes indígenas. Esta producción y los cambios en los procesos educativos que se han generado, se expresa en los trabajos que en los últimos años se han producido en distintas instituciones, principalmente las ligadas a la formación de docentes. Como ya se señaló, en este ámbito se incorporó, cada vez con mayor fuerza, la necesidad de generar estrate-

gias pertinentes para atender la diversidad sociocultural y lingüística. Destaca una amplia producción de materiales educativos —guías y antologías— destinados a la profesionalización de los docentes indígenas para quienes no se habían construido opciones específicas que les permitieran obtener el nivel de licenciatura, como lo determinó la reforma de 1983, para todos los docentes de educación preescolar y primaria.

Es importante señalar que entendemos por formación docente el proceso por el cual un sujeto se apropia de las competencias —saberes, actitudes y habilidades— propias de la profesión de enseñar. Este proceso permite la constitución de un docente capaz de reflexionar, reconstruir y sistematizar situaciones y conocimientos generados en su propio trabajo, que le permitan tomar las mejores decisiones para reorientar su acción pedagógica.

Entendida de esta manera, la formación de docentes no se circunscribe a los marcos institucionales, sino que es un proceso continuo que se desarrolla en diferentes tiempos y espacios, a lo largo de toda la vida profesional y en el que confluyen diversos factores de carácter individual, social y cultural que posibilitan aprendizajes también diversos sobre el trabajo docente.

Uno de los espacios privilegiados para la formación es la propia práctica del maestro, objeto de estudio y de transformación de diferentes propuestas curriculares, incluso, como lo señala Muñoz Cruz *et al.*, muchas veces sacralizada (2001a). Asimismo, la práctica docente es objeto de preocupación para investigadores en este ámbito de la formación y es también el espacio en el cual pueden incorporarse trabajos de investigadores que orienten la propia formación de los docentes.

PRODUCTOS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES

Los materiales que se identificaron para este subcampo son los siguientes: 13 libros, 28 capítulos de libros, 18 artículos publicados, 3 tesis de maestría, 3 tesis de licenciatura, 48 documentos, informes y reportes internos de investigación, 30 ponencias presentadas en distintos foros (15 de ellas publicadas en memorias), 18 planes de estudio o propuestas curriculares y 4 documentos oficiales. En total, suman 165 textos consultados, base de este reporte, además de múltiples materiales de estudio y programas de cursos, seminarios o talleres,⁴¹ así como breves reportes de investigación que per-

⁴¹ Los datos de los materiales de estudio, programas de talleres, seminarios y cursos de actualización no han sido considerados en este estado del arte. Dichos materiales están dirigidos a maestros en servicio —principalmente de educación indígena— y a formadores de docentes que trabajan con ellos. Dicha producción puede

miten contextualizar la producción, aunque no se han considerado para este informe.

Las condiciones institucionales para el desarrollo de este subcampo de conocimiento han sido diversas. La mayoría de las propuestas curriculares han tenido apoyos básicos para su desarrollo y en el caso de algunos proyectos de evaluación entendida como investigación diagnóstica, algunas instancias estatales han ofrecido recursos por la posibilidad de contar con información básica que apoye la toma de decisiones. En algunas ocasiones se han sumado esfuerzos de varias instituciones para dar una respuesta más plural a las necesidades de formación de recursos humanos así como a la sistematización de las experiencias realizadas. Para algunas proyectos de investigación han existido apoyos puntuales de organismos como CONACYT, UNESCO, la OEA, el Ministerio de Educación de Chile y, recientemente, la Fundación Ford.

Entre las instituciones que han apoyado el desarrollo de trabajos en este subcampo durante la década se encuentran: la UPN, la DGEL, el CIESAS, la UAM-Iztapalapa, la ENAH, el IEEPO, SECH, la SEByN, la UNESCO, la UABJO, la UV y el SNTE.

Algunos textos se obtuvieron a partir de la red UPN de Educación Intercultural y de la de Evaluación y Seguimiento de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 1990 de la Región Norte. Las entidades que reportan trabajos para este subcampo son el Distrito Federal, Oaxaca, Chiapas, Baja California, Yucatán, Veracruz, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Durango, Guerrero, Campeche e Hidalgo.

MAESTROS INDÍGENAS Y FORMADORES DE DOCENTES

En los productos revisados los pueblos indígenas que aparecen citados con relación a estrategias de formación docente o al trabajo docente que realizan maestros indígenas en diferentes regiones, se encuentran: nahuas, tzotziles, tzeltales, tojolabales, choles, chontales, mayas, huicholes, coras, tepehuanes, mazatecos, mixtecos, zapotecos, triques, mixes, amuzgos, tlapaneos, popolocas, tenek, mexicaneros, rarámuris, pimas, guarijíos, purépechas, totonacos, cakchikeles, mam, huaves, chatinos y ñhañhus.

La mayor parte de los textos que se revisan tienen un sujeto en común: los docentes de educación preescolar y primaria indígenas. ¿Quiénes son

rastrearse de 1990 a la fecha. Las instituciones que concentran la mayor parte de esta producción son la UPN y la DGEL.

estos sujetos?, ¿cómo se han formado? y ¿cuáles son sus expectativas profesionales? Reconocemos a estos maestros como pertenecientes a diferentes pueblos indígenas con trayectos de formación diversificados, con dominios desiguales de sus competencias docentes y comunicativas tanto en su lengua materna como en la segunda lengua, que mayoritariamente es el español y con diferentes niveles de compromiso étnico y social con su trabajo docente.

Como varias de las producciones en este subcampo derivan de procesos curriculares de formación, una parte considerable de los textos son producto de las preocupaciones y reflexiones de los formadores de docentes y esto incluye también a los diseñadores del currículum. Estas aportaciones las podemos considerar como investigación diagnóstica sobre diferentes aspectos de los procesos de formación docente.

Al inicio de la década de los noventa, resultaba difícil encontrar al asesor o especialista que pudiera trabajar en el ámbito de la formación de docente para la educación indígena a nivel universitario y que contara con conocimientos de educación básica, de educación indígena, de formación docente además de alguna disciplina o especialidad cercana a la diversidad sociocultural y lingüística. No fue fácil encontrar a estos docentes. La mayor parte de ellos se formó a partir de su propia práctica al participar en propuestas curriculares que buscaban dar respuestas, desde distintas perspectivas, a las necesidades de formación de los docentes, sobre todo, a partir de una experiencia inédita en México: el reconocimiento constitucional de la diversidad sociocultural y lingüística.

PROPUESTAS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA EL MEDIO INDÍGENA

Para conformar los equipos de formadores resultó relevante la presencia de egresados de los programas de Etnolingüística y Ciencias Sociales del CIESAS, así como de la licenciatura en Educación Indígena (escolarizada) de la UPN. En este subcampo se reconoce el papel relevante de la Pedagógica en el diseño y operación de diferentes propuestas curriculares que han generado la posibilidad de producción de diversos trabajos en torno a la formación de docentes en y para la diversidad. Entre dichas propuestas destacan las siguientes:

- Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 1990 (LEP y LEPMI 90) en la modalidad semiescolarizada, destinadas a la profesionalización de los maestros de

educación preescolar y primaria del medio indígena sin licenciatura. Se han ofrecido en 23 entidades del país, en 76 sedes y subsedes de la UPN.

- Licenciatura en Educación Indígena, plan 1990 (LEI 90) en la modalidad escolarizada en la Unidad Ajusco, cuyo propósito es formar profesionales técnicos para la educación indígena.
- Licenciatura en Educación Bilingüe y Bicultural, dirigida a profesores hispano hablantes residentes en Estados Unidos y que trabajan con población migrante. Esta propuesta se desarrolló entre la UPN de Mexicali y la Universidad Estatal de California en su campus de Long Beach entre 1994 y 1998.
- Línea en educación intercultural de la licenciatura en Intervención Educativa, destinada a formar profesionales de la educación capaces de participar en proyectos de intervención educativa no circunscritos exclusivamente a la escuela. Su operación se inicia en septiembre de este año, en modalidad escolarizada en ocho sedes.
- Maestría en Educación en el campo educación indígena en la UPN-Ajusco, 1994-1996 dirigida a maestros indígenas con el fin de fortalecer la investigación y la docencia en este campo.
- Maestría en Desarrollo Educativo en la línea educación y diversidad sociocultural y lingüística en la UPN-Ajusco de 1996 a la fecha. Dirigida a maestros y profesionales de la educación de diferentes ámbitos. Se trabaja en la unidad Ajusco en modalidad escolarizada y en Ciudad Juárez, Puebla y Tuxtla Gutiérrez vía medios.
- Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, destinada a profesionales de la educación básica e indígena en el estado de Oaxaca. La propuesta curricular incorpora dos componentes, el primero en sociolingüística educacional y el segundo en investigación cualitativa. Se ofrece en la UPN-Oaxaca desde 1998.
- Maestría en Educación y Diversidad en la subsede San Cristóbal las Casas y en la unidad Tuxtla Gutiérrez, a partir de 1998, con el propósito de profesionalizar a docentes de educación básica e indígena. Se ofrece en modalidad escolarizada.
- Línea en educación intercultural e indígena de la maestría en Desarrollo Educativo, diseñada por las unidades UPN de Chilpancingo, Iguala y Acapulco y que se orienta a docentes indígenas egresados de la LEP y LEPMI 90 y la licenciatura en Educación Indígena.
- Doctorado en Educación (interinstitucional), línea formación de docentes y procesos interculturales.

- Programa de certificación (Bilingual Cultural Language Development, BCLD) para docentes bilingües que trabajan en Estados Unidos con población migrante hispanohablante y que se trabajó de 1994 a 1997 en coordinación con la Universidad del estado de California, campus Long Beach y la unidad Ajusco.⁴²
- Diplomado interinstitucional en Derechos humanos de los pueblos indígenas y educación indígena, que se ofreció en la unidad Ajusco en 2000 y 2001.
- Diplomado interinstitucional en Educación intercultural bilingüe, vía medios en 17 sedes de todo el país entre septiembre 2001 y marzo de 2002.
- Diplomado en interculturalidad en Educación Básica, que se ofrece en la unidad Ajusco en modalidad semiescolarizada y en la unidad Campeche, vía medios.
- Taller para docentes y traductores indígenas sobre Derechos de los pueblos indígenas en coordinación con la Comisión Nacional de Derechos Humanos, en 1996.

La mayoría de las propuestas curriculares no han estado vinculadas directamente a la investigación en este subcampo. Una excepción que debe destacarse es la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe que se ofrece en la UPN-Oaxaca.

Además de las propuestas de la UPN, la UV,⁴³ el CIESAS, algunas normales y la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, han impulsado estrategias para la formación de docentes y especialistas que reconozcan la diversidad sociocultural y lingüística. En este sentido es importante destacar la maestría en Lingüística Indoamericana que ofrece el CIESAS desde hace más de diez años; el doctorado en Educación Multicultural de la UV; las propuestas de licenciatura para formar maestros de preescolar y primaria indígenas con orientación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe en Oaxaca (IEEPO, 1997), San Cristóbal las Casas (SECH, 1999), Cherán, y El Fuerte.

También es necesario mencionar las propuestas de asignaturas regionales de las licenciaturas en Educación Primaria, plan 1997 y en Educación

⁴² Actualmente este programa se trabaja con el Tecnológico de Monterrey, campus Long Beach.

⁴³ El seminario de Educación multicultural en Veracruz, desde 1996, es un espacio de reflexión para la formación, investigación y difusión para la comprensión la educación en ámbitos culturalmente diversos.

Preescolar, plan 1999, diseñadas por equipos estatales de educación normal y por la Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En ellas se reconoce la diversidad sociocultural y lingüística y sus implicaciones en el trabajo docente en diferentes contextos, no sólo indígenas como en el caso de la propuesta diseñada para que las futuras educadoras en el Distrito Federal, reconozcan la diversidad de factores culturales y lingüísticos en la educación preescolar (Valverde y Ortiz, 2000).

Como ya se señaló, la década inicia bajo el enfoque de la EBB que orienta tanto las diferentes acciones de formación como de investigación. Una muestra son varios de los materiales de estudio de las primeras ediciones de los cursos de las LEP y LEPMI 90, en las cuales se trabajó de manera conjunta entre la UPN y la DGEI. En una revisión sobre las diferentes propuestas de formación de la UPN, Jorge Hernández (1994), enfatiza esta perspectiva y propone algunas estrategias para su desarrollo, incluso en las propuestas curriculares que revisa, ya aparecen asignaturas con el sello intercultural, como Formación de profesores para la educación intercultural o Elaboración de materiales didácticos para proyectos interculturales de la licenciatura en Educación Indígena, modalidad escolarizada (UPN, 1991).

Con relación a los materiales de las LEP y LEMI 90, para la operación de este programa fue necesario diseñar guías de trabajo y antologías para los 33 cursos en modalidad semiescolarizada. Los materiales cuentan con dos o tres ediciones completamente diferentes entre sí y en esas ediciones se evidencia la presencia de diferentes enfoques a partir de las discusiones de la década sobre las perspectivas y la pertinencia de la EBB, la Educación Indígena y la EIB así como el contexto sociopolítico en cuanto a la situación de los pueblos indígenas.

Hasta la fecha, las LEP y LEPMI 90 han atendido aproximadamente a 21 mil docentes, en su gran mayoría indígenas. Se trata de un programa de formación permanente que aún tiene una fuerte demanda en regiones donde se continúa incorporando a docentes indígenas sin el nivel de licenciatura (Chiapas, Oaxaca, Guerrero y Veracruz). No obstante su vigencia, los programas y paquetes didácticos producidos requieren actualización pero, sobre todo, la perspectiva es pensar en una otra propuesta curricular que recupere los aportes recientes para la educación intercultural bilingüe no sólo para indígenas y la necesidad de formar especialistas en distintas áreas del conocimiento, que contribuyan al desarrollo de este tipo de educación en las diferentes regiones del país.

Estas licenciaturas estaban proyectadas para un tiempo de aproximadamente seis años, en los cuales se atendería aproximadamente a 13 mil

docentes que requerían la nivelación. Sin embargo, después de 1995 la demanda de atención se duplicó, debido a que más de diez mil maestros se incorporaron al subsistema de educación indígena sin los estudios correspondientes.⁴⁴ Debido a las presiones sobre la situación de los pueblos indígenas, la cobertura del subsistema se amplió notablemente durante la década, pero no así la calidad de la educación que imparten los nuevos maestros habilitados en un promedio de seis meses, aún y cuando es necesario reconocer que la DGEI ha impulsado estrategias que posibilitan nuevas formas de trabajo docente con las niñas y los niños indígenas.

Como ya se señaló, en las LEP y LEPMI 90 el objeto de estudio y transformación es la práctica docente que se desarrolla en las escuelas de preescolar y primaria indígenas. Al respecto, Héctor Muñoz Cruz (1998b), señala que dicho énfasis sobre la práctica expresa la divergencia casi irreconciliable entre teoría y práctica, que es un sentir sumamente arraigado entre el magisterio. Esto incluso se expresa entre la oposición de un discurso progresista, crítico, incluso comprometido con los pueblos indígenas, pero sin su contraparte en la práctica misma. De esto dan cuenta también los informes sobre el impacto social de las LEP y LEPMI 90 (Muñoz Román, 1995; Pozos, 1998; Salinas, 1996 y 1999; Vélez *et al.*, 1995).

La idea de que el docente puede investigar en y para su docencia, atraviesa los distintos programas de las licenciaturas; ubica al maestro como un sujeto capaz de analizar y construir un conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que sigue en su trabajo docente y, a partir de esto, tomar las mejores decisiones pedagógicas. Aunque es necesario reconocer que en las licenciaturas no se exploró el potencial que la investigación tiene para la formación docente (Muñoz Cruz, 2001 b y c).

LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EN LAS PROPUESTAS CURRICULARES

Además de las orientaciones de las políticas educativas vigentes, las propuestas curriculares han recuperado aportes de investigación producto de diferentes enfoques y metodologías incluso anteriores a la década que nos ocupa.

Hacia 1990, para las licenciaturas de nivelación destacan dos trabajos centrales de la obra de Guillermo Bonfil Batalla: *La teoría del control cultural en los procesos étnicos* (1987) y *México profundo: una civilización negada* (1989). También sobresale la aportación de Rodolfo Stavenhagen (1989) con rela-

⁴⁴ En 1990 el número de docentes reportado era de 30 440 docentes; en 1998 era de 43 mil docentes y la cifra ha continuado en aumento.

ción a México como un país multiétnico y a las políticas culturales correspondientes. De Salomón Nahmad (1982, 1987) sus trabajos sobre la educación bilingüe y bicultural fueron textos básicos para revisar críticamente la educación para los pueblos indígenas.

A pesar de que las investigaciones de Nancy Modiano (1974) sobre la educación indígena en los Altos de Chiapas se realizaron en la década de los setenta, sus aportaciones posibilitaron revisar las LEP y LEPMI 90, en LEI y en la maestría en Educación Indígena, el uso de las lenguas indígenas en la educación y el papel del maestro indígena. Sobre el bilingüismo en la educación indígena los aportes de Utta Von Gleich (1989) y Madeleine Zúñiga (1989 a y b) permitieron identificar conceptos y estrategias claves sobre el uso del español y las lenguas indígenas para la formación de los docentes indígenas. Hacia mediados de la década se recuperan para los posgrados los textos sobre el papel de los pueblos indígenas en la construcción de propuestas educativas interculturales, de las que da cuenta Jorge Gasché (ETSA 1996). También destacan las contribuciones de Luis Enrique López (1995b, 1996 a y b) sobre la formación de recursos humanos para la educación intercultural bilingüe y las diferentes experiencias de educación indígena. En los últimos años las propuestas curriculares trabajan con los hallazgos de Héctor Muñoz Cruz sobre las políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México y América Latina así como el reconocimiento a la diversidad, las demandas educativas de los pueblos indígenas, el bilingüismo y la formación de docentes.

Hacia finales de los noventa el texto *Educación indígena del siglo XX*, de María Bertely (1998a), permitió revisar a los estudiantes en licenciatura y maestría, las políticas educativas indigenistas y reconocer en ellas algunas aportaciones teóricas de acuerdo al contexto histórico. De esta investigadora también destacan sus aportaciones sobre la etnicidad en la escuela junto con Ruth Paradise (1991), Gabriela Czarny (1997) y José Luis Ramos (1996). De María Eugenia Vargas (1994), las propuestas curriculares de formación retoman sus aportaciones sobre el papel de los maestros indígenas como intermediarios culturales.

Entre las aportaciones sobre identidad para la formación de docentes resalta el texto de Edgar Sulca Báez (1992); sobre políticas y prácticas educativas en el contexto latinoamericano se encuentran los textos de Héctor Muñoz (1996a, 1997 a y b, 2001 a y b). Con respecto a la investigación cualitativa, el conocimiento y empleo de la microetnografía para documentar y analizar los procesos educativos en el aula, destacan los hallazgos de Patricia Mena y Arturo Ruiz (1993, 1996); los textos producidos por Héctor Muñoz, Patricia Mena y Arturo Ruiz (1999); los de Patricia Mena

(2001 a y b); los aportes de Héctor Muñoz (1996a, 1997a, 1998b, 2000 b y d) y los aportes de Rossana Podestá (1994c) sobre procesos comunicativos en el aula. Es importante señalar que en los diferentes programas curriculares que se mencionan en este subcampo, también se han recuperado las aportaciones de diferentes investigadores sobre cuestiones antropológicas y lingüísticas. Tal es el caso de Gonzalo Aguirre Beltrán, Julio de la Fuente, Manuel Gamio, Mauricio Swadesh, Rafael Ramírez, Moisés Sáenz, Héctor Díaz Polanco, Guillermo de la Peña, Gabriela Coronado, Enrique Hamel, Dora Pellicer y Emilia Ferreiro.

Sobre cuestiones pedagógicas, el énfasis está puesto en textos de investigadores educativos como María Bertely, Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Etelvina Sandoval, Antonia Candela y Patricia Medina, entre otros. Asimismo existen múltiples deudas de las propuestas de formación con educadores e investigadores de otros contextos como Ángel Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Aurelio Villa, Donald Schön, Bernard Honore, Mirtha Abraham Nazif, Cristina Davini y Gilles Ferry.

DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES A LA INVESTIGACIÓN DIAGNÓSTICA

Al ser las LEP y LEMI 90 una experiencia de formación inédita para la educación superior, para los grupos académicos que se integraron en las diversas regiones el trabajo constituyó un gran reto. Quizás el más significativo fue reconocerse como formadores de docentes en y para la diversidad.

Los acontecimientos de enero de 1994 dejaron al descubierto múltiples problemáticas de los pueblos indígenas entre las que destacaban las educativas. Darle continuidad al programa con mayor cobertura nacional para la atención de indígenas en educación superior implicó reconocer los alcances del mismo y documentar los distintos procesos que se habían derivado de él. En este contexto surge en 1995 la Primera fase del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI 90 (PES I). El proyecto pretendía un trabajo compartido entre asesores de las unidades UPN con la de Ajusco a partir de siete líneas de evaluación:

- 1) Perfil de ingreso del estudiante-maestro
- 2) Seguimiento de matrícula
- 3) Desempeño académico del estudiante
- 4) Materiales y modalidad de estudio
- 5) Productos de titulación
- 6) Impacto social

A estas seis líneas se agregó, a solicitud de los asesores de las unidades UPN, una séptima denominada línea básica, sobre las condiciones de operación de las LEP y LEPMI 90 a partir de la firma para el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN), la ubicación diferenciada de la UPN en los sistemas educativos estatales, los vínculos con educación indígena y la presencia del SNTE.

Las recomendaciones generales en el PES I, UPN (1995) pretendían dejar a cada colegiado en libertad para determinar la línea o líneas que más les interesaran a partir de la metodología que cada grupo acordara. Se enfatizaron enfoques cualitativos salvo el caso de las líneas de perfil de ingreso del estudiante-maestro y seguimiento de matrícula. En un contexto nacional preocupado por la situación de los pueblos indígenas y sus derechos, con múltiples desniveles en la producción, hubo una gran respuesta de casi todas las sedes y subsedes que ofrecían el programa. El equipo de Ajusco integró en un documento los informes regionales.

En la línea de seguimiento de matrícula, Velasco (1996) reporta que se trata de un programa con una fuerte retención y egreso alto (en algunas unidades por arriba del 80%), situación notable si se considera que la mayoría de los docentes indígenas debe trasladarse semanalmente, de sus centros de trabajo a la unidad o subsede que les corresponda, lo que implica dedicar parte de su salario a cubrir los gastos de transporte, alimentación y alojamiento semanal o quincenalmente.

La línea de perfil de ingreso del estudiante-maestro permitió reconocer, entre otras cuestiones, quiénes son los alumnos de las licenciaturas, cuánto ganan, que tipo de nombramiento tienen, cuántas horas dedican al estudio a la semana, dónde viven, cuántas horas emplean en trasladarse y cuántos hijos tienen. En esta fase se encontró la presencia mayoritaria de un magisterio masculino en preescolar y primaria, un magisterio con una edad promedio de 25 años al iniciar su licenciatura, una fuerte presencia de lenguas indígenas como maternas (90%) y poco dominio del español como segunda lengua de acuerdo con los resultados reportados por Elena Cárdenas (1996).

En la línea de desempeño académico, Lourdes García e Irma Valdés (1996) encuentran en los informes de sede estrategias de trabajo limitadas para los propósitos de las LEP y LEPMI 90. El papel del asesor como formador de docentes es poco reconocido, hay poco trabajo colegiado y los estudiantes no cumplen con el trabajo individual que se espera de ellos.

En la línea de materiales y modalidad de estudio, Carmen López (1996) reconstruye las diferentes formas de trabajo de la modalidad y el uso que se le da a los materiales. En este estudio da cuenta de cómo en muchas unida-

des y subsedes de la UPN, se trabaja quincenalmente (sábados y domingos) para garantizar la llegada de los alumnos de sus centros de trabajo, procurando coincidir con las quincenas de pago. Son pocas las unidades y subsedes que trabajan el taller integrador, considerado fundamental en la modalidad semiescolarizada. Con relación a los materiales, la guía de trabajo se utiliza muy pocas veces y de la antología correspondiente se hace una selección por parte del asesor bajo el pretexto de que los estudiantes tienen serias dificultades para la lectura de textos académicos.

La línea de productos de titulación fue una de las más trabajadas por los asesores de las entidades. En los trabajos reportados, Jani Jordá (1996) encuentra que existen dificultades en la comprensión de la propuesta pedagógica como estrategia de formación; en el papel del formador de docentes en la construcción de conocimientos pedagógicos por parte de los estudiantes, en la poca apropiación de los materiales de estudio y en problemáticas con relación a la producción de textos académicos por parte de los alumnos.

En la línea de impacto social Gisela Salinas (1996) realiza un primer acercamiento a algunos cambios derivados de la formación en la práctica docente de los estudiantes-maestros. Los trabajos de las unidades y subsedes reportaron evidencias de la valoración de los estudios universitarios de los maestros, de procesos de revitalización de las lenguas indígenas de los estudiantes en algunas actividades escolares; también se documentó la conformación de los grupos colegiados responsables de la licenciatura y su propio aprendizaje como formadores en y para la diversidad y algunos cambios que perciben las autoridades educativas, los padres de familia y los niños con respecto al trabajo de sus maestros que estudian.

Algunos trabajos de unidades y subsedes en esta primera fase del PES en las diferentes líneas que resaltan son los de San Cristóbal las Casas (Muñoz Román, 1995), San Quintín (Carvajal, 1996), Ocosingo (Cruz, 1996), Valladolid (Vélez Merino *et al.*, 1995), Mérida (Rodríguez Velasco, 1996), Papantla (Bernabé, 1996), Tapachula (Ulloa, 1995) y Morelia (Serrano y Estrada, 1996).

En la segunda fase del Proyecto de Evaluación y Seguimiento (PES II) se trabajó entre 1997 y 1998 en la elaboración de diferentes reportes en las unidades y subsedes UPN (1997). Para esta segunda fase hubo trabajo de campo por parte del equipo de la unidad Ajusco, responsable del diseño y de la evaluación curricular. Los reportes se integraron por esta unidad entre 1999 y 2000.

Algunos de los hallazgos más importantes en la línea de perfil de ingreso son: una creciente feminización del magisterio de educación indígena, la

incorporación de estudiantes más jóvenes a la licenciatura (entre 20 y 22 años), la gran mayoría de los maestros son bachilleres (de cada 30 estudiantes sólo 3 son normalistas), no existen hábitos de estudio pero es fundamental la asistencia a la sede o subsede UPN para concluir los estudios de licenciatura (Avilés, 2000 a y b).

En la línea de desempeño académico, Guadalupe Millán e Irma Valdés (2001a) orientaron los trabajos a la evaluación del asesor y encontraron que éstos no se reconocían como formadores de docentes y su práctica resultaba muy distante de los propósitos de la formación, con estrategias directivas, repetitivas y con poca participación de los estudiantes.

Asimismo, encontraron que un buen número de asesores desconocía el plan de estudios de las LEP y LEPMI 90 y la educación indígena. En esta línea destaca el trabajo de la unidad Ixtepec (Viveros, 1998).

En la línea de materiales y modalidad de estudio, Carmen López (2000), resalta las principales estrategias de trabajo individual, grupal y de taller integrador de la modalidad semiescolarizada. Asimismo, hace un recuento de los principales cambios en los materiales de estudio en las diferentes ediciones.

En la línea de productos de titulación, Jani Jordá (2000 a y b) enlista los titulados en las diferentes unidades y subse-des y los campos de conocimiento escolar en los que se inscriben sus propuestas pedagógicas. También destaca el papel del asesor en la construcción de los productos de titulación, las estrategias para apoyar al estudiante en la sistematización, análisis y recuperación de trabajos de semestres anteriores. En este estudio aparece la enorme importancia que asesores y estudiantes conceden al campo de la lengua, pues es allí en donde se concentran la mayor parte de las producciones de los alumnos.

En la línea de impacto social (Salinas, 1999) en la segunda fase resalta el acercamiento a las escuelas de los alumnos que cursan las LEP y LEPMI 90. Los trabajos reportados dan cuenta de la apropiación por parte de alumnos y asesores del discurso de la interculturalidad para la educación indígena pero con una práctica que no cambia o que, incluso, recupera las mismas estrategias con las que fueron educados los actuales maestros indígenas, incluso en algunas ocasiones, con una fuerte desvalorización hacia las lenguas y culturas indígenas. En esta línea también destacan los trabajos del Colegio de Asesores de la subsede Valladolid (1998), de la UPN-Durango (Navia 1997), unidad Cuernavaca (Molina, 1998), de la de Ciudad Valles (Pozos 1998) y de la unidad Tijuana, en 1998.

Como ocurrió en la primera fase del Proyecto de Evaluación y Seguimiento, el mayor número de reportes de investigación se concentró en las

líneas de productos de titulación e impacto social; no obstante, estos trabajos fueron principalmente de carácter descriptivo y con acercamientos muy generales a los procesos de formación. Es por eso que varios de ellos no están incluidos directamente en este estado de conocimiento.

Otros reportes de investigación vinculados con experiencias curriculares son los de Díaz-Couder (1997b) sobre el programa de maestría en Lingüística Indoamericana, los trabajos de Ayala (1998), Cabrera (1997), Cisneros (1994) y Herrera (1997b) sobre la licenciatura en Educación Indígena en la modalidad escolarizada y Herrera (2001); sobre el perfil de los docentes indígenas en la licenciatura, además de la revisión de los programas de maestría para indígenas y sobre cuestiones de diversidad socio-cultural y lingüística que realiza Anguiano (2001).

En una perspectiva comparativa sobre las ofertas de formación docente para indígenas aparecen los trabajos de Bello (1999), Jorge Hernández (1994), Rebolledo (1994) y Gigante (1994) y de manera general, el trabajo de De Ibarrola sobre la formación de profesores de educación básica en el siglo XX, que incluye referencias a los docentes indígenas (1999).

El recuento sobre las aportaciones de la SEP sobre el papel de la formación que requieren los docentes para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas de niños jornaleros agrícolas migrantes, con una fuerte presencia indígena es revisado por Marcela Ramírez Jordán (1998).

Otro aporte que es necesario señalar, es la participación de CONAFE y los desafíos que representa la atención educativa a niños jornaleros agrícolas migrantes, cuyo punto de partida es el reconocimiento de la diversidad y las perspectivas de la educación intercultural en los procesos migratorios. En este aspecto se inscribe el trabajo de Lucía Rodríguez Mackeon (1998).

DE LAS LICENCIATURAS AL POSGRADO

El posgrado es quizá el nivel educativo que expresa con más nitidez las discusiones y debates sobre los diferentes enfoques para la atención a la diversidad. En la UPN-Ajusco, en 1994, se abrió una generación de la maestría en Educación, campo educación indígena, destinada exclusivamente a estos maestros. En 1996 surgió la línea en diversidad sociocultural y lingüística de la maestría en Desarrollo Educativo, también en la unidad Ajusco. Esta línea ha incorporado maestros y profesionales educativos de diferentes ámbitos, varios de ellos egresados de la licenciatura en educación indígena. Se trata de una propuesta curricular que busca reconocer y atender a la diversidad en múltiples contextos educativos. Desde 2000 se

trabaja vía medios, esta línea en las unidades UPN de Puebla, Tuxtla Gutiérrez y Ciudad Juárez. En 1999 surge el doctorado interinstitucional en Educación y en él la línea de formación docente y procesos interculturales, en la cual participan profesionales de la educación de varios estados con proyectos de investigación que abordan la formación de docentes y la diversidad sociocultural en diferentes ámbitos.

El egreso de las primeras generaciones de las LEP y LEPMI 90 en los estados y las demandas de los formadores de docentes de ofertas curriculares que les permitieran profundizar en el campo de la educación en y para la diversidad, posibilitaron la apertura de otros programas de maestría en los estados. En este contexto surge en Oaxaca, en 1998, la maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, con el apoyo de la UAM-I y del CIESAS-Oaxaca. Este programa está dirigido a profesionales de la educación y docentes del estado de Oaxaca y de él se han derivado diferentes investigaciones de corte cualitativo sobre situaciones sociolingüísticas en los espacios escolares (Muñoz Cruz, 1997a) y (Mena, Muñoz y Ruiz, 1999). De éste surgieron, también en la UPN-Oaxaca, las pasantías en Formación docente intercultural y en Análisis de la gestión de la educación indígena bilingüe, en las que participaron principalmente maestros chilenos y paraguayos (Muñoz Cruz, 1998c; 2000b). Estas experiencias han sido motivadas por el postulado del docente investigador, que necesita aprender a conocer, analizar y comparar su trabajo (Muñoz Cruz, 2000b).

La maestría en Educación y Diversidad en la subsección San Cristóbal las Casas y la unidad Tuxtla Gutiérrez inició su operación en 1998 con el propósito de profesionalizar a docentes de educación básica e indígena. Se ofrece en modalidad escolarizada y en ella participa un buen número de docentes indígenas, muchos de ellos egresados de las LEP y LEPMI 90.

En 1999, en el estado de Guerrero, las tres unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (Chilpancingo, Acapulco e Iguala) se unieron para trabajar una propuesta de línea en la maestría en Desarrollo Educativo: educación intercultural e indígena. En ésta aparece nuevamente la perspectiva de la interculturalidad dirigida principalmente a indígenas. La mayoría de los docentes que se han incorporado a este posgrado son egresados de las licenciaturas, plan 90 o de la licenciatura en Educación Indígena y asesores de las unidades UPN.

Al ser los posgrados una posibilidad de superación académica para los formadores de docentes, es necesario reconocer que aún hace falta consolidar en ellos la investigación como una herramienta que posibilite apoyar desde la formación, la construcción de una educación intercultural

para todos, bilingüe allí donde sea necesaria, con estrategias culturalmente pertinentes.

Una parte significativa de los alumnos de los posgrados e incluso de las licenciaturas en UPN han sido docentes indígenas que, con sus producciones académicas, abren la posibilidad de establecer un diálogo en igualdad de condiciones entre sujetos e instituciones preocupados por la educación indígena y la educación intercultural para todos (Julián, 1998; Pérez, 1994 y 1998; Ríos y Julián, 1996; Pérez Castro, 1998; Castillo Pensado, 2001; Martínez Marroquín, 1997). Destaca también la participación de asesores universitarios indígenas en la producción de diversos reportes internos de investigación que no pudieron ser considerados en este recuento.

BALANCE GENERAL

La mayor parte del material producido y revisado para este estado es prioritariamente descriptivo, con poco análisis, y reiterativo de la propuesta central de formación que da la mayor cobertura a la producción en este campo (LEP y LEPMI 90). La discusión académica sobre la diversidad y la interculturalidad es un tema de reciente aparición en las producciones de este subcampo (Herrera, 1997a, 1997b, a, b y c; Avilés, 2000a; Cisneros, 1998; Castillo Rey, 2001; Elizondo *et al.*, 1998; Jordá, 1998; Salinas, 1997, 1998 a, b y c; Gigante, 1995b; SEP-DGEl, 1996; SEP-SEByN-DGEl, 1999).

En el rubro sobre la diversidad lingüística destacan las aportaciones de Ernesto Díaz-Couder (1990) y Elena Cárdenas (1996) que permitieron a la formación de docentes problematizar el papel del maestro en la enseñanza de y en las lenguas indígenas y el español.

Resaltan aportaciones sobre el conocimiento culturalmente diferenciado y la educación indígena en los trabajos de Graciela Herrera (1997a y 2000b) y Marcela Tovar (2002). Sobre cuestiones de profesionalización del docente indígena, de su identidad y compromiso étnico, de sus expectativas laborales se encuentran los trabajos de Edgar Sulca (1992), José Luis Ramos (1996), Marcela Coronado (1999), Sergio Téllez (1996), Jani Jordá (2002), Patricia Mena y Arturo Ruíz (1993), Luz Olivia Pineda (1992) y Arturo Ruiz (1993).

Sobre el debate en relación con los derechos de los pueblos indígenas, los procesos de formación docente y las políticas educativas está los trabajos de Salomón Nahmad (1997), Ludka de Gortari (1997) y Luis Hernández (1997).

Una perspectiva que resulta interesante señalar es la de Marcela Coronado quien estudió la memoria histórica de los procesos educativos que

vivieron como alumnos los maestros actuales y que reproducen en su trabajo docente (2001).

Sobre los alcances de la educación bilingüe y bicultural, con especial énfasis en el papel del maestro, están los trabajos de Margaret Freedson y Elías Pérez (1999), en los Altos de Chiapas; Bartolomé López Guzmán (2000), en Xochistlahuaca, Guerrero; Elías Pérez, también en los Altos de Chiapas (1994); Concepción Franco Rosales, en Chihuahua (1998) y el de Cecilia Navia, en Durango (1997).

Los trabajos de David Beciez y Margarita Pérez (1994), Adrián Valverde y María del Carmen Ortiz (2001) resultan significativos por su aportación de atención a la presencia indígena y la diversidad sociocultural y lingüística en contextos urbanos desde dos experiencias en la ciudad de México: una en predios localizados de migrantes triquis y la otra en la expectativa de formar educadoras que aprendan a reconocer y trabajar en y para la diversidad en el Distrito Federal.

En las aportaciones de la UPN se aprecia una investigación *endógena* que se caracteriza por productos que siguen en lo fundamental, las orientaciones acordadas entre diseñadores y formadores de docentes. Los destinatarios primeros de los productos de la investigación son los propios formadores de docentes y diseñadores, que tratan de reorientar y mejorar los procesos de formación a partir de las evidencias encontradas, aunque no siempre con éxito.

Existe la preocupación por propuestas de formación situadas en contextos particulares con estrategias cultural y lingüísticamente pertinentes. De allí la emergencia en los últimos años de propuestas de formación inicial y permanente en diferentes regiones del país, principalmente en aquellas que cuentan con equipos de profesionales indígenas y no indígenas preocupados por la educación intercultural y bilingüe.

El número de trabajos con diferentes preocupaciones, objetos de estudio, metodologías y resultados para este subcampo da cuenta del interés creciente por analizar la formación de docentes en y para la diversidad principalmente pero no sólo en contextos indígenas. Varios de los trabajos considerados aluden a la ampliación de la cobertura de los servicios educativos en educación indígena sin la correspondiente garantía de calidad en la educación que ofrecen los maestros recién incorporados. No sólo importa que los maestros indígenas hablen una lengua indígena, si paralelamente no cambia la percepción de su trabajo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje culturalmente situados. Los cambios no tienen que ver únicamente con los docentes indígenas sino con el magisterio en general (López, Luis, 1996c).

PROSPECTIVA

Antes de 1990 el modelo de formación para docentes no indígenas y el de formación para docentes indígenas estaban delimitados. Los primeros, debían cursar la licenciatura en la normal y los segundos luego de un curso de inducción a la docencia —con una duración de uno a tres meses— se incorporaban al servicio. Hasta 1990 se inicia la profesionalización de los maestros indígenas, a través de las LEP y LEPMI plan 90, y en el transcurso de los últimos años ambos modelos ha sido puestos en jaque, ante una acelerada migración con el surgimiento de movimientos sociales que han obligado a núcleos de la población a emigrar del campo a las ciudades y a expresar de manera creciente su descontento ante la situación socioeconómica actual. Este escenario ha traído consigo nuevos retos para responder a necesidades de atención educativa que irrumpen ante el surgimiento de nuevas tendencias, corrientes y conceptos, como multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad, entre otros. En este sentido la formación de los docentes en y para la diversidad sociocultural y lingüística es un campo emergente sobre el que continuará el debate y se habrán de diseñar nuevos modelos de calidad, culturalmente pertinentes y equitativos.

Después de presentar el recuento del estado de conocimiento sobre la formación de docentes en y para la diversidad consideramos que hablar de la prospectiva de este subcampo obliga a considerar los siguientes aspectos:

Las nuevas propuestas curriculares para la formación inicial: el caso de las normales indígenas. Como ocurre en la mayoría de los países latinoamericanos, se reporta un fuerte cuestionamiento hacia las instituciones de educación superior, en particular, hacia la universidad que funciona prioritariamente bajo un modelo monocultural y en la cual, aun cuando la presencia indígena sea significativa por el número de estudiantes, no implica que se consideren sus conocimientos, lenguas y culturas en los programas. Ante esta situación los pueblos indígenas, en el ejercicio de sus derechos, plantean la creación de modelos educativos y universidades indígenas, considerando para ello como una acción fundamental la formación de docentes para que atiendan los programas que se ofrezcan. En este sentido, se entiende que con respecto a la formación inicial de los docentes, el debate ubique como cuestión central la creación de normales indígenas; la discusión apenas se inicia y, aunque existe el compromiso político de instrumentar programas para docentes indígenas, el debate está en la especificidad de los contenidos y estrategias de formación, así como en la *participación de los indígenas* en el diseño y desarrollo. Algunas entidades se han adelantado en este reclamo con ciertas adecuaciones al currículum nacional de formación de docentes

para la educación preescolar y primaria (Cherán, Oaxaca, San Cristóbal las Casas y El Fuerte).

En esta discusión, de la participación de los pueblos indígenas en la definición de las propuestas curriculares y si éstas son definidas y diseñadas sólo por y para indígenas, estaríamos frente a programas de carácter endógeno para los cuales cabría preguntarse cuál es el lugar de la interculturalidad y si estaría presente sólo como un espacio curricular, en el que se desarrollan contenidos que refieren a la temática, pero dejando de lado una perspectiva integral que le permita desempeñarse profesionalmente como un docente en y para la diversidad. Si se tratara de un programa endógeno, la formación de docentes indígenas sería un espacio cerrado, un nicho (Tovar, 2002), que obstaculizaría la interacción y la convivencia que son fundamentales para combatir los prejuicios, el racismo y la discriminación.

Formación bajo el enfoque intercultural: ¿sólo para docentes indígenas? Las resistencias para aceptar la presencia e interacción entre culturas diferentes, a partir de la consideración de la diversidad como riqueza y no como problema, han provenido en mayor medida de la población no indígena. La formación en y para la diversidad sociocultural y lingüística tendría que dirigirse a docentes de todos los niveles y ámbitos. En este sentido, una preocupación sería la preparación de los maestros para el trabajo en contextos culturalmente diversos tanto en las propuestas de formación inicial como en las de formación permanente.

Para el caso de la UPN es obligado revisar y replantear el currículum con el que se ha formado a los docentes indígenas que requerían la nivelación, considerando las nuevas perspectivas y situaciones que plantea la educación intercultural y los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas.

Atención a la diversidad sociocultural en nuevos contextos. Para las ciudades o para las entidades con desarrollo agrícola no indígenas, la población indígena migrante o la población indígena expulsada de sus comunidades de origen por razones principalmente económicas, políticas o religiosas, constituyen nuevos sujetos de atención, que plantean retos para su incorporación en las escuelas preescolares y primarias y de manera particular para brindarles una formación culturalmente pertinente. Las condiciones actuales obligan a las normales y a la UPN a formar docentes y profesionales de la educación capaces de realizar una intervención educativa pertinente en contextos culturalmente diversos. El desafío para estas instituciones es la incorporación de la interculturalidad como un eje que atraviesa los programas que ofrecen. Reconocemos que la interculturalidad no sólo es un tema

a abordar en los currículos de formación, son también estrategias pedagógicas, actitudes y habilidades para posibilitar y potenciar la expresión de la diversidad sociocultural en los espacios escolares. Dado que se trata de un campo en construcción, para el cual ya existe un discurso que día a día cobra mayor aceptación, quizás el desarrollo de propuestas de intervención pedagógica, de carácter innovador tendría que constituirse en el eje que vertebraría el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros en y para la diversidad.

Difusión y temas emergentes en investigación educativa. La mayoría de los trabajos y reportes de investigación de este subcampo no han sido publicados ya que se trata de una producción interna, destinada a la propia reflexión y análisis sobre el trabajo que se realiza en un campo en construcción. Constituye un gran reto para el desarrollo de este subcampo la publicación de los productos de investigación que den lugar a la interlocución académica para contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación de docentes en y para la diversidad y la investigación sobre los mismos.

Se requiere de investigaciones que permitan un mejor conocimiento de los niños y niñas que provienen de culturas diversas; de una investigación que permita documentar y explicar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y docentes; cuáles son las estrategias de aprendizaje que culturalmente han interiorizado y utilizan; qué estrategias les permiten lograr un mejor desempeño; cuáles de estas estrategias están definidas por su propia cultura; son compatibles con las estrategias de enseñanza que se utilizan en la universidad o en las normales, entre otras.

La investigación en el campo de la lengua materna también constituye una cuestión fundamental; se requiere no sólo ampliar la investigación de las lenguas maternas para las funciones de comunicación social, sino en particular de qué manera la reflexión sobre la propia lengua resulta una actividad particularmente relevante en el aprendizaje de la escritura. Asimismo, es importante el desarrollo de investigaciones sobre la relación que existe entre el uso y desarrollo de la lengua materna y el desarrollo de las estructuras cognitivas (Muñoz Cruz, 1997a).

En conclusión, la formación de los docentes en y para la diversidad que atiendan población indígena, deberá considerar los espacios curriculares donde se aborde el conocimiento de las lenguas indígenas y se apoye la reflexión sobre la propia lengua; la formación deberá considerar el estudio de metodologías para la enseñanza de las lenguas maternas y de las segundas lenguas que podrían ser el español o una lengua indígena. La investigación sobre el conocimiento de las cosmovisiones y concepciones de los pueblos indígenas sobre el hombre, las sociedades y su vínculo con

la naturaleza, serán fundamentales para situar mejor los contenidos de la formación y adecuar o modificar las intervenciones docentes.

Es necesario señalar la importancia de recuperar las aportaciones de la investigación para fortalecer y proponer nuevas estrategias para la formación de docentes en y para la diversidad, así como impulsar en los procesos de formación la posibilidad de que los docentes construyan conocimientos pedagógicos que mejoren su actuación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham, Matthias (1992). *Lengua, cultura e identidad. El proyecto EBI (1985-1990)*, Ecuador: Abya-Yala.
- Abraham, Matthias (1993). “Problemas y perspectivas de la educación bilingüe en Ecuador”, en *Revista Pedagogía Intercultural Bilingüe: experiencias de la región andina*, vol. VI, pp. 53-86.
- Acevedo Conde, Ma. Luisa *et al.* (1996). *Educación interétnica*, México: INAH, 108 pp.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2000). *Time and discipline in Mexican rural schools, 1921-1934*, tesis de maestría, Inglaterra: University of Warwick.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna (2001). “Las respuestas de los campesinos a la Escuela de la Acción, 1921-1934”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica*, Manzanillo, Colima: COMIE.
- Acle Tomasini, Guadalupe (2000). *Gente de razón: educación y cultura en Temoaya*, tesis de doctorado en Antropología Social, México: UIA, 298 p.
- Aguilar, Ramiro (1997). *Diseño de situaciones de aprendizaje a partir de los elementos de la cultura local, dentro del currículum de la secundaria bilingüe intercultural de Yahuitlalpan*, tesis de licenciatura, Zautla, Puebla: CESDER/Escuela de técnicos y profesionistas campesinos, 149 pp.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: UNAM.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1982). *El proceso de aculturación*, Ediciones Casa Chata. núm. 15, México: CIESAS.
- Aldaz, Isaías (1995). “Matemáticas y educación indígena”, en *Huaxyáac*, México.
- Aldaz, Isaías (1998). Libros de texto y producción de materiales, en *Huaxyáac*, México.

- Alvarado Saravia, Irene (2000). *Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayunjké*, tesis de maestría en Desarrollo Rural, México: UAM-Xochimilco, 290 pp.
- Amodio, Emanuele (comp.) (1988). *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, tomo II, Ecuador: Abya-Yala.
- Amodio, Emanuele y Pira, Vincenzo (1988). “Escuela en cambio cultural entre los makuxi de Brasil”, en A. Emanuele (comp.) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, tomo II, Ecuador: Abya-Yala, pp. 125-152.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas*, México: FCE.
- Anguiano Fernández, Marina (2001). “Experiencias educativas en posgrado relacionadas con el multiculturalismo”, en J. Martínez Zendejas (comp.) *Diversidad cultural y educación. Memoria del Primer Congreso Regional*, México: UPN, pp. 40-47.
- Anguiano, Marina *et al.* (s/f). “Estudios sobre educación y diversidad sociocultural y lingüística”, proyecto de investigación, participantes: M. Anguiano, A. Carrillo, E. Díaz-Couder, Jorge B. Martínez y P. Medina, México.
- Arizpe, Lourdes *et al.* (1999). *Nuestra diversidad creativa*, UNESCO.
- Arratia, María Inés (1994). “Una experiencia piloto en educación intercultural en la región Aymara, del norte de Chile”, en *Pueblos indígenas y educación*, año VII, núms. 29-30, enero-junio, Ecuador: Abya-Yala, pp.193-212.
- Arredondo López, María Adelina (1999). “Escuelas y comunidades rurales del México independiente: Chuvistar, Babonoyaba y Santa Isabel”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes, México: COMIE.
- Arzápalo, Ramón y Lastra de Suárez, Yolanda (comp.) (1995). *II Coloquio Mauricio Swadesh. Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*, México: UNAM-IIA. 599 pp.
- Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada (1993). *Segundo Congreso Nacional de Lingüística* (23-25 de agosto), México: COLMEX/CELE-UNAM/INAH/ENAH, 503 pp.
- Avilés Quezada, María Victoria (2000a). *Estudio del perfil de ingreso del estudiante de las LEP y LEPMI 90*, México: UPN, 35 pp.
- Avilés Quezada, María Victoria (2000b). *Licenciatura en educación preescolar y licenciatura en educación primaria para el medio indígena: un recuento a más de 10 años*, México: UPN, 12 pp.
- Avilés Quezada, María Victoria (2001a). “La experiencia de las LEP y LEPMI como punto de partida para la construcción de la educación intercultural”, ponencia presentada en *Primera Reunión de la Red UPN de Educación Intercultural*, UPN: Chetumal, Q. Roo, 15 pp.

- Avilés Quezada, María Victoria (2001b). "Interculturalidad y educación. Algunas consideraciones sobre la formación de docentes; un debate que apenas comienza", ponencia presentada en el foro "Educación intercultural", panel Interculturalidad y Educación, Tehuacán, Puebla, 10 pp.
- Ayala Lara, Laura *et al.* (1998). *Diagnóstico de la licenciatura en Educación Indígena. Evaluación*. México: UPN Ajusco, 41 pp.
- Ballesteros V., Dolores y E. Pérez, *et al.* (1995). *Informe de impacto social de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, subselección San Cristóbal las Casas, Chiapas*: UPN, 27 pp.
- Barabás, Alicia y Miguel A. Bartolomé, (coords.) (1990). *Etnicidad y pluralismo cultural: la dinámica étnica en Oaxaca*, México: CONACULTA, 488 pp.
- Barnach, Ernesto (1999). "La nueva educación indígena en Iberoamérica", Guatemala: OEI [URL: <http://nuevaeducacionindigena.htm> 23/11/99].
- Barth, Frederik (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México: FCE.
- Bautista Arrién, Juan (1996). *Calidad de la educación en el istmo centroamericano*, 2ª ed., San José, Costa Rica: UNESCO-Oficina para Centroamérica y Panamá, 363 pp.
- Bazant, Mílada (1996). "Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910", en P. Gonzalbo Aizpuru (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: COLMEX-Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 87-105.
- Bazant, Mílada (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México, 1873-1912*, Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.
- Bazúa, Silvia (coord.) (1994). "Sistematización del censo 1990", vols. II y V (primera y segunda parte), Programa Área Metropolitana, México: INI (mimeo)
- Becíez González, David y C. M. Pérez Aguilar (1994). Una experiencia en la atención educativa a niños indígenas en el Distrito Federal, México, SSED/SEP, 48 pp.
- Bello Domínguez, Juan (1999). "La formación docente de los maestros indígenas. Proceso de recepción, apropiación y resistencia sociocultural", en *Pedagogía*, 17 (1), México, pp. 52-76.
- Benítez, Ramón (1998). *Comunicación en la escuela y la comunidad: cuaderno de autoestudio para el docente rural*, México: ILCE.
- Berlanga, Benjamín (1993). *¿Qué pueden esperar de la educación los jóvenes campesinos en regiones de extrema pobreza? Una propuesta pedagógica innovadora*, Zautla, Puebla: CESDER, 38 pp.
- Berlanga, Benjamín (1996). "Cinco reflexiones en torno a los imaginarios sociales de desarrollo y autonomía: la práctica de la pluralidad cultural en las regiones indígenas", en Klesing-Rempel, Úrsula (comp.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México: Plaza y Valdez/IIZ-DVV, 299 pp.

- Bernabé, César y Huerta, A. *et al.* (1996). *Primer informe del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI 90*, Poza Rica, Ver.: UPN-unidad 303, 13 pp.
- Bernal Reyes, Luis Enrique (1997). *Escuela y escolaridad indigenizada. Historia de la escuela primaria federal de San Miguel Atoápam, Oaxaca*, tesis de maestría en Ciencias, especialidad en Investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control*, Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bertely Busquets, María (1995). “Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar,” en M. Arroyo A. (coord.) *La atención del niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Antología*, México: IEEPO, pp. 121-132.
- Bertely Busquets, María (1996). *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana*, serie Avances de Investigación (5), Toluca: ISCEEM, 71 pp.
- Bertely Busquets, María (1997a). “Escolarización y etnicidad entre indígenas yalaltecos migrantes”, en M. Bertely y Robles, A. (coords.) (1997). *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 192-203.
- Bertely Busquets, María (1997b). “Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural yalalteca”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, núm. 3 México. CEE, pp. 9-31.
- Bertely Busquets, María (1998a). “Educación indígena del siglo XX en México”, en P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*, tomo II, Biblioteca Mexicana, México: FCE, pp. 74-110.
- Bertely Busquets, María (1998b). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis de doctorado en Educación, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 355 pp.
- Bertely Busquets, María (1998c). Video “La educación de los indígenas”, en P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*, serie Videoteca Mexicana, México: UTE/SEP/FCE/ILCE.
- Bertely Busquets, María (1999a). “Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante”, en C. Sánchez (coord.) *Vistilla hacia un hacer: hallazgos y resultados de investigación educativa*, Publicaciones del XVIII Aniversario, Toluca: ISCEEM, pp. 29-45.
- Bertely Busquets, María (1999b). “Similitudes entre las escuelas indígenas de finales del siglo XX y los planteles de segunda y tercera clases del porfiriato”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*. Aguascalientes: COMIE.
- Bertely Busquets, María (2000a). *Familias y niños mazabuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*, Toluca: ISCEEM.

- Bertely Busquets, María (2000b). “Nación, globalización y etnicidad: ¿articulación necesaria en el diseño de políticas educativas públicas?”, en B. von Mentz (coord.). *Identidades, Estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*, México: CIESAS, pp. 227-282.
- Bertely Busquets, María (2001). “Problemas de aprendizaje y diversidad sociocultural en la escuela”, en *Revista Anual*, vol. 6, México: Grupo TESEO, pp. 157-168.
- Bertely Busquets, María (2002). “Panorama histórico de la educación para los indígenas en México”, en Luz E. Galván (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México. Siglos XIX y XX*, México: CONACYT/CIESAS (CD-rom).
- Bertely Busquets, María y Adriana Robles (1993). “Comunicación y cultura”, *La investigación educativa en los ochenta: perspectiva para los noventa*, estados de conocimiento, Cuaderno 24, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.
- Bertely Busquets, María y Adriana Robles (coords.) (1997). *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, 244 pp.
- BID (1996). “Educación: la dinámica de los monopolios públicos”, en *¿Cómo organizar con éxito los servicios sociales?*, col. Progreso económico y social en América Latina, Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 287-311.
- Bischoffausen, Gustavo Von (1997). “Educación bilingüe intercultural”, en *Revista Tarea*, núm. 16, julio, pp. 1-18.
- Bocanegra Gastelum, Norma (1994). “Formación de docentes bilingües y biculturales. En el filo de la utopía”, en *Diversidad en la educación*, México: UPN, pp. 201-216.
- Bonfil, Guillermo (1987). “La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos”, en *Papeles de la Casa Chata*, año 2, núm. 3, México, pp. 23-43.
- Bonfil, Guillermo (1989). *México profundo. Una civilización negada*, México: CONACULTA/Grijalbo, 250 pp.
- Bonfil, Guillermo (1990). *México profundo. Una civilización negada*, México: CNCA.
- Bonfil, Guillermo (comp.) (1993). *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, México: CNCA, 263 pp.
- Bonfil, Guillermo (1995). “La dirigencia de los movimientos indios frente al racismo”, en Bonfil, G. *Obras escogidas*, tomo 4, México: INI/INAH/CONACULTA/CIESAS/DGCP, pp. 331-342.
- Bonilla Castillo, Felipe (1997). “El indígena: ‘sujeto marginado’ del siglo XIX”, en *Pedagogía*, vol. 12, núm. 10, abril-junio, México: UPN, pp. 22-32.
- Bourdieu, Pierre (1973). “Cultural Reproduction and Social Reproduction”, en *Power and Ideology in Education*, EUA: Oxford University Press, pp. 487-511.
- Bravo Ahuja, Gloria (1997). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, México: COLMEX.

- Brito Albuja, José (coord.) (1994a). *Reforma curricular. Documento 1: Fundamentos*, Quito: ALBORAPA, 53 pp.
- Brito Albuja, José (coord.) (1994b). *Reforma curricular. Documento 2: Matriz básica*, Quito: ALBORAPA, 102 pp.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). *La identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano*, Documentos DIE núm. 35, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Cabrera, María de los Ángeles y Velásquez Guzmán, G. (1997). “Perfil de entrada y titulación en la licenciatura en Educación Indígena de la UPN”, en *Pedagogía*, tercera época, vol. 12, núm. 10, pp. 68-75.
- Calvillo, Miriam y Charry, Clara (2000). *Diagnóstico del impacto social y político de las organizaciones civiles de México*, México: UAM-Iztapalapa, 73 pp.
- Calvo Pontón, Beatriz (coord.). (1997). *Aspectos en educación bilingüe y especial: una perspectiva binacional. Education Issues in bilingual and special education: A binational perspective*, cuadernos de trabajo, Chihuahua: Centro de Estudios Regionales-Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 72 pp.
- Camus, Manuela (2000). *Ser indígena en ciudad de Guatemala*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, México: Universidad de Guadalajara/CIESAS.
- Camus, Manuela (2002). *Ser indígena en la ciudad de Guatemala*, Guatemala: FLACSO, 393 pp.
- Carbajal, Armida (1996). *Informe de impacto social de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena*, Baja California: subsele UPN San Quintín, 27 pp.
- Cárdenas Pérez, Elena (1996). *Informe preliminar de la línea Perfil de ingreso de LEP y LEPMI 90. Primera fase*, México: UPN, 17 pp.
- Castillo García, Rey (2001). *La formación y práctica del docente indígena desde el enfoque intercultural*, tesis de licenciatura en Educación Indígena, México: UPN, 133 pp.
- Castillo Pensado, Roberto (2001). “La educación intercultural y la formación de docentes en el Istmo de Tehuantepec, Oaxaca”, ponencia presentada en *Primera Reunión de la Red UPN de Educación Intercultural*, Chetumal, Q. Roo: UPN, 10 pp.
- Catriquir, Desiderio y Teresa Durán (1997). “Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica. De la sorpresa a la reflexión mapuche”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 37-38, Ecuador: Abya-Yala, pp. 111-141.
- CEDAL (1988). Experiencias de cooperación entre Estado y organismos no gubernamentales [ficha en línea]. Los materiales pueden ser solicitados al correo: reduc@cide.cl [<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>].
- CESDER (1993). *Memoria del Encuentro Latinoamericano de Alternativas en la Educación Media Rural*, Zautla, Puebla: El Colegio de Puebla/CESDER.
- CESDER (1996). Problemas y desafíos de la educación rural hoy. La perspectiva del CESDER, Zautla, Puebla: CESDER, 30 pp.

- CESDER (1996a). *Modelo educativo para la educación bilingüe intercultural. La experiencia de la secundaria de Yahuitlalpan, Zautla, Puebla*: CESDER.
- CESDER (1996b). *La generación de situaciones educativas: una propuesta pedagógica para el medio rural, Zautla, Puebla*: CESDER, 180 pp.
- CESDER (1998). *Dignidad y calidad de vida en comunidades campesinas: propuesta de desarrollo para el municipio de Zautla, en la sierra norte del estado de Puebla. Plan indicativo para el desarrollo regional, Zautla, Puebla*: CESDER, 170 pp.
- CESDER-COESPO-FNUAP (1999). “Proyecto: Población, familia y salud reproductiva en la educación rural. Desarrollo curricular desde la perspectiva de género y en el marco sustentabilidad. Informe final”, reporte de investigación, Zautla, Puebla: CESDER, documento interno.
- Chilaca Muñoz, Clara (1995). *Hacia la identificación de etnocontenidos a partir de prácticas experimentales de escritura en niños indígenas del estado de Puebla*, tesis de licenciatura, México: BUAP.
- Chiodi, Francesco (comp.), Citarella, Luca; Amadio, Massimo; Zúñiga, M. (1990). *La educación indígena en América Latina*. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, Quito-Ecuador: P. EBI (MEC-GTZ)/Abya-Yala.
- Chiodi, Francesco (1993). *Multilingüismo en Guatemala. Paquete curricular para formación y capacitación docente*, 2ª ed., col. SIMA, Guatemala: UNESCO/Ministerio de Educación, 100 pp.
- Cifuentes, Bárbara (1998). *Letras sobre voces. Multilingüismo a través de la historia*, México: CIESAS/INI, 340 pp.
- Cisneros Paz, Erasmo (1994). “Programas de formación para maestros indígenas. UPN”, en *Huaxyáac*, año II, núm. 4, Oaxaca: IEEPO, pp. 42-46.
- Cisneros Paz, Erasmo (1998). “La formación de los maestros indígenas en el contexto intercultural de México”, en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca: IEEPO, pp. 161-169.
- Civera Cerecedo, Alicia (1997). *Entre surcos y letras: educación para campesinos en los años treinta*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense/INEHRM, 199 pp.
- Clavero, Bartolomé (1997). “Multilingüismo y monolingüismo de la lengua castellana en América”, en M. Gómez (coord.) *Derecho indígena*, México: INI, pp. 63-113.
- CNDH (1996). *La Declaración Universal de Derechos Humanos en Lenguas Indígenas de México, Cuba y República Dominicana*, México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Cohen, Abner (1969). *Custom and Politics in Africa*, Londres: Tavistock.
- Colegio de Asesores, UPN-Valladolid (1998). *Diagnóstico y evaluación del semestre febrero a julio de 1998 de las LEP y LEPMI 90*, Valladolid, Yuc.: subsede UPN-Valladolid, 54 pp.

- Colombia (1994). “Ley General de Educación: Ley 115 de 1994/Colombia. Leyes, Decretos, etc.”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 4, enero-abril, pp. 143-202.
- Coloquio de Antropología e historia regionales (XXIII) (2001). *Ciudadanía, cultura, política y reforma del Estado en América Latina* (24-26 de octubre), Michoacán: Colegio de Michoacán.
- Comboni Salinas, Sonia (1996). “La educación intercultural bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI”, en *Nueva Sociedad*, año XXII, núm. 146, noviembre-diciembre. México, pp. 122-135.
- Comboni Salinas, Sonia (2000). “Tradición, cambios y reformas educativas en México y Bolivia”, en *Argumentos, Estudios Críticos de la Sociedad*, núms. 32-33, abril-agosto, México, UAM-Xochimilco, pp. 7-34.
- Comboni Salinas, Sonia (2001). “Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena”, en *Identidades*, año 2, núm. 3, abril-junio, México, pp. 45-50.
- Comboni Salinas, Sonia y J. M. Juárez (2000). “Educación, cultura y derechos indígenas: El caso de la reforma educativa boliviana”, en *Perspectivas*, vol. XXX, núm. 1 marzo, Francia: UNESCO, pp. 113-134.
- Comboni Salinas, Sonia y J. M. Juárez (2001). “Diversidad cultural, educación y democracia: etapas en la construcción de la educación indígena en América Latina”, en *Educação e Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, núm. 75. vol. XXII, Campinas, Brasil: CEDES, pp. 235-276.
- COMEXANI (1997). *En los hechos se burlan de los derechos. IV Informe sobre los derechos y la situación de la infancia en México 1994-1997*, México: COMEXANI.
- COMEXANI (2000). *Avances y retrocesos: Balance de una década. V Informe sobre los derechos y la situación de la niñez en México 1998-2000*, México: COMEXANI.
- COMEXANI/UPN/UCIEP (1995). *Primer foro regional: Análisis de la situación de los niños indígenas y niños jornaleros agrícolas. Memoria*. Oaxaca: COMEXANI/UPN/UCIEP, 227 pp.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (1996). *Taller para docentes y traductores indígenas sobre derechos de los pueblos indígenas*, México: UPN, 30 pp.
- Confederación de Educadores Mexicanos (1997). *Cuaderno de trabajo 2*, Cumbre Internacional de Educación y Diversidad Cultural.
- Congreso de Educación Intercultural Bilingüe América Indígena (1995). “Documento final e informe de los secretarios de mesa, conclusiones y recomendaciones”. Antigua Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala/Secretaría Nacional de Educación de Bolivia/Red Interagencial de Cooperación al Sector de Educación.

- Congreso Nacional de Educación (1994a). *El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad* (documentos de trabajo para su discusión, 6), México: SNTE, 9 pp.
- Congreso Nacional de Educación (1994b). *La equidad como prerrequisito de la calidad de la educación nacional* (documentos de trabajo para su discusión, 5), México: SNTE, 29 pp.
- Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (2002). Etapa preparatoria en la región Centro (junio 28, 29 y 30), en UPN-Oaxaca y región Sur (junio 20, 21 y 22), en Universidad de la Ciudad de México.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (1992). “Propuesta de etnoeducación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)”, en *Educación y Cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, (CEID-FECODE), núm. 27, agosto, Bogotá, pp. 35-40.
- Corona, Sarah (1999). “Teatro huichol. Rituales de interacción mestizos/huicholes”, en *Sinética*, núm. 15, julio-diciembre, México: ITESO, pp. 43-48.
- Coronado Malagón, Marcela (1999). *El maestro bilingüe indígena en México. Situación laboral y profesional. Vinculaciones con las comunidades y la cultura indígena*, Oaxaca: UPN, 10 pp.
- Coronado Malagón, Marcela (2001). “La perspectiva histórica y la reflexión crítica del pasado y presente como herramienta en la formación docente”, ponencia presentada en: Segunda Reunión Nacional de la Red UPN de Educación Intercultural, Tepic, Nayarit, 11 pp.
- Coronado Suzán, Gabriela (1999). *Porque hablar dos idiomas... es como saber más sistemas comunicativos bilingües ante el México plural*, México: CIESAS/CONACYT, 328 pp.
- Cortés Márquez, Margarita M. (1995). *Inteligibilidad y actitudes lingüísticas en Ayutla, Yacochi y Totontepec, mixe, Oaxaca*, tesis de maestría en Lingüística Indígena, CIESAS: México.
- Cortés Rocha, María del Carmen (coord.) (1996). *Carapan, proyecto de educación indígena*, serie El aula sin muros, casete 6, video 2, México: UPN/UNAM.
- Cortés Rocha, María del Carmen (coord.) (1998a). “*Enchanconeme*”: la casa de los niños, serie El aula sin muros, casete 9, video 9, México: UPN/UNAM.
- Cortés Rocha, María del Carmen (coord.) (1998b). *Al maestro en “castilla”*, serie El aula sin muros, casete 9, video 2, México: UPN/UNAM.
- Cortés Rocha, María del Carmen (coord.) (1998c). *De Tarabumara a teotihuacan*, serie El aula sin muros, cassette 9, video 1, México: UPN/UNAM.
- Cortés Rocha, María del Carmen (1999). “La crónica videograbada y la historia de la educación. La educación indígena, 1920-1963”, en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*, Aguascalientes: COMIE.

- Cos-Montiel, Francisco (2001). "Sirviendo a las mesas del mundo: las niñas y los niños jornaleros agrícolas en México", en Del Río, N. (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México. México: UAM/UNICEF, 15-38 pp.
- Cossío Díaz, José Ramón (1998). *Derechos y cultura indígena. Los dilemas del debate jurídico*, México: Miguel Ángel Porrúa, pp. 234-255.
- CREFAL (1995). *Huáncito tierra de alfareras: una propuesta desde la educación ambiental para el desarrollo comunitario*, Pátzcuaro, Mich.
- Cruz Libreros, María Félix (2001). *El uso de la lengua nahuatl en las aulas del preescolar indígena en la región de Tezcuhtlán, Puebla*, tesis de maestría en Educación, campo: Educación indígena, México: UPN-Ajusco.
- Cruz Meza, Pablo (1996). *El impacto social de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena*, Ocosingo, Chis., 17 pp.
- Cunningham, Mirna (1992). "Perspectivas de la educación intercultural bilingüe en la costa atlántica. Región autónoma de Nicaragua", en L. de la Torre. (comp.). *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*. Ecuador: Abya-Yala.
- Cushner, Kenneth (1998). *International Perspectives on Intercultural Education*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Czarny, Gabriela (1995). *Acercas de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Educación, México: DIE- CINVESTAV- IPN.
- Czarny, Gabriela (1997). "Los maestros como constructores de interculturalidad en una escuela pública de la ciudad de México", en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 159- 168.
- D'Emilio, Lucía (1995). "Pobreza de la educación y propuestas indígenas. Lecciones aprendidas", en *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México; El Colegio Mexiquense, pp. 491-644.
- De Gortari, Ludka (1997). "Alcances y limitaciones de las políticas de educación en zonas indígenas en la actualidad", en B. Garza Cuarón (coord.) *Políticas lingüísticas en México*, México: CIICyH-UNAM/La Jornada, pp. 151-163.
- De Haan, Mariette (1999). *El aprendizaje como práctica cultural*. Tesis, Ámsterdam: Thela.
- De Ibarrola, María (1995). "Editorial", en *Básica*, núm. 8, México; Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- De Ibarrola, María (1997). "Los grandes cambios recientes en la educación básica y sus repercusiones", en B.Garza Cuarón (coord.) *Políticas lingüísticas en México*. México. CIICyH-UNAM/La Jornada, pp. 303-313.
- De Ibarrola, María (1999). "La formación de profesores de educación básica en el siglo XX", en P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*, tomo II, México: FCE, pp. 230-275.

- De la Fuente, Julio (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: INI.
- De la Fuente, Julio (1989). *Relaciones interétnicas*, México: CONACULTA/INI, 254 pp.
- De La Peña, Guillermo (1995). “Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo”, en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 6, Madrid.
- De La Peña, Guillermo (1999). “Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada”, en *Desacatos, Revista de Antropología Social*, núm. 1 México: CIESAS, pp. 13-27.
- De La Peña, Guillermo (en prensa). “Articulación y desarticulación de las culturas”, en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid: Consejo Superior de Investigación Científica.
- De la Torre, Luis (1992). “Una experiencia educativa bilingüe en el Ecuador”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núm. 24, año VI, octubre-diciembre, Ecuador: Abya-Yala, pp. 7- 37.
- De la Torre, Luis (comp.). (1998). *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ecuador: Abya-Yala.
- De la Torre Yarza, Rodrigo (1994). *Chiapas: entre la torre de Babel y la lengua nacional*, México: CIESAS. 147 pp.
- De León Pasquel, Lourdes (1999). *Socialización e interacción verbal con niños tzotziles preverbales*, México: CIESAS-Sureste.
- DECA (2000). *Taller de Políticas Públicas: Hacia una agenda legislativa ciudadana 2000-2003. Memoria*, México: Grupos parlamentarios del PRD en la Cámara de Diputados y el Senado de la República (LVII Legislatura)/UAM-Xochimilco/DECA/Equipo Pueblo.
- Del Río Lugo, Norma (coord.) (2001). *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México: UAM-UNICEF, 193 pp.
- Delgado, Guillermo (s/f). “Entre lo popular y lo étnico. Notas de un debate para un debate”, en S. Varese (coord.) *Pueblos indígenas, soberanía y globalismo*, Ecuador: Abya-Yala.
- Díaz-Couder, Ernesto (1990). “Diversidad sociocultural y educación”, en *Diversidad sociocultural en México*, México: UPN-CIESAS, 15 pp. (mecanograma).
- Díaz-Couder, Ernesto (1997a). “Educación institucionalizada y estandarización lingüística”, en *La educación indígena hoy. Memoria del seminario de Educación indígena* (21-24 de septiembre), Oaxaca: Proyecto Editorial Huaxyácac, pp. 137-145.
- Díaz-Couder, Ernesto (1997b). “El programa de maestría en Lingüística Indoamericana”, en B. Garza Cuarón (coord.) *Políticas lingüísticas en México*, México: CICYH-UNAM/La Jornada, pp. 174-187.

- Díaz-Couder, Ernesto (1998). "Diversidad sociocultural en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas y Culturas*, núm. 17, mayo-agosto, Madrid: OEI, pp. 11-30.
- Díaz-Couder, Ernesto (2000). "Diversidad sociocultural y educación en México", en J. M. Juárez y S. Comboni (coords.) *Globalización, educación y cultura, un reto para América Latina*, México: UAM-Xochimilco, pp. 105-147.
- Díaz-Couder, Ernesto (2001). *Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas. Anteproyecto*, México: CIESAS, 20 pp.
- Díaz Tepepa, Guadalupe (2002). *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, México: Colegio de Puebla, AC/ Plaza y Valdés.
- Dietz, Gunther (1999a). "Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 21, núms. 2-3, CREFAL/OEA, pp. 35-60.
- Dietz, Gunther (1999b). *La comunidad purbépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*, Quito: Abya-Yala. 492 pp.
- DIGEBIL (1992). "Política nacional de educación intercultural y educación bilingüe intercultural. Documento de la Dirección General de Educación Bilingüe, Lima, Perú", en *Pueblos indígenas y educación*, tomo VI, Ecuador: Abya-Yala.
- Duque, Vilma (Comp.). (1999). *Forjando educación para un nuevo milenio. Desafíos educativos en países multiculturales*, Guatemala: Fundación Rigoberta Menchú/Instituto Indígena para la Educación, 143 pp.
- Duque, Vilma (coord.) (2000). *La interculturalidad en el sistema educativo formal y no formal en Guatemala. Informe de consultoría*, Guatemala: Fundación Rigoberta Menchú/Instituto Indígena para la Educación, 95 pp.
- Durand Alcántara, Carlos (1994). *Derechos indios en México... derechos pendientes*, México: UACH, pp. 235-259.
- Dussel (1996). "Me llamo Rigoberta Menchú y así 'Me nació la conciencia'", en Klesing-Rempel, Úrsula (comp.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México: Plaza y Valdez/IIZ-DVV, 299 pp.
- Elizondo, Aurora, N. Tarrow y G. Salinas (1998). "Intercultural Education: The Case Of México", en Kenneth Cushner *International Perspectives on Intercultural Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp.321-352.
- Escobar Ohmstede, Antonio (1994). "El Colegio de San Gregorio: Una institución para la educación de indígenas en la primera mitad del siglo XIX (1821-1857)", en L. Martínez Moctezuma (coord.) *Indios, peones, hacendados y maestros: viejos actores para un México nuevo (1821-1943)*, tomo I, México: UPN, pp. 57-71.
- Escobar Ohmstede, Antonio (1999). "El discurso de la 'inteligencia' india en los primeros años posindependientes", en B. Connaughton, C. Illades y S. Pérez Toledo (coords.) *Construcción de la legitimidad política en México en el siglo XIX*,

- Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán/UAM-Iztapalapa/UNAM/COLMEX, pp. 263-274.
- ETSA (1996). “Los alcances de la noción de ‘cultura’ en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora”, en J. Godenzzi (comp.). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: Centro de Estudios Regionales y Andinos Bartolomé de las Casas, pp. 187-294
- Favre, Henrie (1994). “¿En qué se han convertido los indios? Las metamorfosis de la identidad en América Latina”. *Cuicuilco*, nueva época, vol. 1, núm. 1, mayo-agosto, México.
- Featherstone, Mike (1990). “Global Culture: An introduction”, en *Culture and Society, explorations in Critical Social Science*, vol. 7. núms. 2-3, pp. 1-14.
- Feierstein, Liliana (1999). *Astillas de la memoria. De fantasmas, heridas y ausencias en los discursos de educación indígena (México 1974/1988)*, tesis de maestría en Ciencias, con especialidad en Educación, México: DIE-CINVESTAV-IPN, 152 pp.
- Fell, Claude (1996). “La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana”, en P. Gonzalbo (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: COLMEX-Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 109-122.
- Fernández, Nefi; N. Hernández y Vicente, M. Cerqueda (2002). *Día internacional de la lengua materna 21 de febrero 2002. Documentos internacionales y nacionales*. México: CONACULTA/Consejo General de Culturas Populares e Indígenas/Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Cámara de Diputados, LVIII Legislatura, Comisión de Asuntos Indígenas/Escritores en Lenguas Indígenas, AC, 112 pp.
- Ferreira, Mariana (1998). “Cuando trazo mi nombre veo más allá del mundo del hombre blanco”, en *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 51, México: IIZ-DVV, pp. 91-112.
- Fishman, Joshua (1984). *The Rise and Fall of the Ethnic Revival: Perspectives on Language and Ethnicity*, Berlín: Mouton Publishers.
- Flores Farfán, José Antonio (1999). *Cuatrerros somos y toindioma hablamos: contactos y conflictos entre el náhuatl y el español en el sur de México*, México: CIESAS, 296 pp.
- Forbes, Oakley y Mitchell Dulfh (1992). “Cómo entendemos la interculturalidad”, en *Educación y Cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores*, Bogotá: Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores (CEID-FECODE), núm. 37, agosto, pp. 17-19.
- Foster, George (1972). *Tzintzuntzan*, México: FCE.
- Francis, Norbert (1997). *Malintzin. Bilingüismo y alfabetización en la sierra de Tlaxcala*, tomo 1, Biblioteca Abya-Yala, núm. 54, Quito, 257 pp.

- Franco Pelotier, Víctor M. (1997). "Adaptación comunal de los contenidos de libros de texto de primaria a material audiovisual en un contexto indígena", en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 108- 117.
- Franco Rosales, María Concepción (1998). "Los maestros indígenas de Chihuahua", en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca: IEEPO, pp. 189-203.
- Freedson González, J. Margaret y , E. Pérez (1999). *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas. Una evaluación, en reportes de investigación*, México: UNICACH/DGIE-SEP, 121 pp.
- Fundación Rigoberta Menchú Tum (1997). *Informe final: Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (México)*. San Cristóbal de las Casas, Chis: Fundación Rigoberta Menchú/UNESCO/Países Bajos, 97 pp.
- Galeana, Magdalena (2001). "La comprensión lectora en inglés en un contexto bilingüe (mixteco-español)", en *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México: UAM-Iztapalapa, pp. 405-430.
- Galindo Cáceres, Luis Jesús (1994). *Cultura mexicana en los ochenta: Apuntes de metodología y análisis*, Colima: Universidad de Colima, 156 pp.
- Galindo Peláez, Gerardo Antonio (1994). "La educación en la comunidad indígena de Xalapa en el siglo XIX", en *V Encuentro Nacional de Historia de la Educación en México. Memoria electrónica*, Puebla.
- Galván, Luz E.; Almoneda, M. y Vargas, María E. (coords.) (1994). *Memorias del Primer Simposio de Educación*, col. Miguel Othón de Mendizábal, México: CIESAS, 537 pp.
- Galván, Luz Elena (en prensa). "Los maestros rurales y su relación con las comunidades mazahuas: 1927-1942", en *Ayer y hoy en la educación mexiquense*, Toluca.
- Gámez, Neith (2000). *La educación inicial y los métodos de crianza en las tradiciones de Totontepec. Mixes*, tesis de licenciatura, México: ENEP-Iztacala-UNAM.
- García Cisneros, Lucina (2001). *El magisterio indígena en la montaña de Guerrero: Un estudio etnográfico de la trayectoria profesional y la formación de docentes en servicio, zona escolar 024*, tesis de licenciatura en Sociología de la Educación, México: UPN, 122 pp.
- García López, Lucía (1994). "Resistencia de las comunidades indígenas al programa de castellanización y de primeras letras: 1780-1820", en *V Encuentro Nacional de Historia de la Educación en México. Memoria electrónica*, Puebla,.
- García López, Lucía (1996). "La comunidad indígena: un espacio para educar, moralizar y controlar", en *VI Encuentro Nacional y II Internacional de Historia de la educación. Memoria*, vol. I, noviembre, Guadalajara, Jal., pp. 141-153.
- García Vázquez, María de Lourdes y Valdés F., Irma (1996). *Una aproximación al desempeño académico del estudiante. Primera fase del Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI*, México: UPN, 26 pp.

- García, Arvelio (1996). “La educación bilingüe e intercultural en la consulta nacional de educación siglo XXI”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 37-38, julio-diciembre, México, pp. 25-32.
- García, Nora Susana (1995). *La sociolingüística y el estudio de las actitudes lingüísticas. Un estudio de caso en San Miguel Eloxochitlán, Puebla*, tesis de licenciatura, México: BUAP.
- García, Sara (2001). “La lengua indígena: su funcionalidad en el aula”, en *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México: UAM-Iztapalapa, pp. 319-350.
- Garza Cuarón, Beatriz (coord.) (1997). *Políticas lingüísticas en México*, serie La Democracia en México, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias Sociales y Humanidades-UNAM/La Jornada, 363 pp.
- Gasché, Jorge (1997a). “Educación intercultural vista desde la Amazonia peruana”, en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 147-158.
- Gasché, Jorge (1997b). “Más allá de la cultura: Lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos de Perú”, en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 291-244.
- Gasché, Jorge (1999). “La educación intercultural frente a lo local/‘étnico’ y lo global: reflexiones a partir de una experiencia educativa en el ámbito de las organizaciones indígenas de la Amazonia peruana”, en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa (1997). Conferencias magistrales*, Mérida, Yuc.: COMIE, pp. 193-221.
- Gavazzi, Renato (1996). “Observações sobre una sociedade agrafa en proceso de aquisição de língua escrita”, en H. Muñoz y P. Lewin *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: INAH/UAM-Iztapalapa, 255-269 pp.
- Gigante, Elba (1994). *Formación de maestros para la educación intercultural en México*, Ginebra: OIE-UNESCO, 90 pp.
- Gigante, Elba (1995a). “La educación bilingüe intercultural en algunas constituciones políticas”, en *Básica*, núm. 8, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Gigante, Elba (1995b). “Una interpretación de la interculturalidad en la escuela. En *Básica*, año II, noviembre-diciembre, núm. 8, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp. 48-52.
- Gigante, Elba (2001a). “La investigación sobre y en la formación docente. Aportes desde una perspectiva intercultural”, ponencia presentada en Primera Reunión de la Red UPN de Educación Intercultural, Chetumal, Q. Roo, 10 pp.
- Gigante, Elba (2001b). “La interculturalidad como transversal en la formación docente”, ponencia presentada en UPN-Tehuacan, Puebla: UPN, 8 pp.

- Gigante, Elba (s/f). “Educación y pueblos indígenas. Aportes a la construcción de una educación alternativa,” en Warman, A. (ed.) *Nuevas perspectivas en el estudio de las etnias indígenas de México*: México: UNAM.
- Giraudó, Laura (2000). *Cultura y prácticas de la revolución y del autoritarismo. Educación rural e indígena en México entre los años veinte y los años cincuenta del siglo XX*, tesis de doctorado, Universidad de Turín.
- Giraudó, Laura y Sánchez Martínez, Cecilia (2001). “De la Casa del Estudiante Indígena a la sierra de Misantla: la historia de una escuela rural federal en el Estado de Veracruz”, en *VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación. Memoria electrónica*, Morelia.
- Glazer, Nathan y Moynihan Daniel (eds.) (1975). *Ethnicity: Theory and Experience*, Cambridge: Harvard University Press.
- Gleich, Utta Von (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural*, Eschborn: GTZ, 425 pp.
- Gleich, Utta Von (1993). “Paraguay, país bilingüe modelo: ¿del mito a la realidad?”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 27-28, año VII, octubre-diciembre, Ecuador: Abya-yala, pp. 111-131.
- Godenzzi, Juan (1994). “Hacia una educación intercultural en el surandino peruano: actividades y proyecciones del Centro Bartolomé de las Casas”, en Hugo Torres, V. (ed.) *Interculturalidad y educación bilingüe. Encuentros y desafíos*, Quito: COMUNIDEC/ Fundación Interamericana, pp. 157-173.
- Godenzzi, Juan (comp.) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, 396 pp.
- Godenzzi, Juan (comp.) (1999). *Tradición oral andina y amazónica. Métodos de análisis e interpretación de textos*. (s/d/e).
- Gómez Alejandro, Luis (1999). *Actitudes interdialectales de la lengua dizaa*. Maestría en Lingüística Indoamericana, México: CIESAS.
- Gómez Mayorga, José Cruz (1993). *El uso de las lenguas y la enseñanza de las matemáticas en las escuelas bilingües del valle del Mezquitil*, tesis de licenciatura en Educación Indígena, México: UPN, 203 pp.
- Gómez Muñoz, Maritza (1997). “Los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas”, en M. Bertely y A. Robles (coords.) (1997). *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 55- 86.
- Gómez Nashiki, Antonio (1999). “Siglo XIX: escuela para indígenas”, en *Educación 2001*, núm. 45, febrero, México, pp. 46-49.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1990). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena. México*, México: COLMEX, 274 pp.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1996a). “Mitos y realidades de la educación colonial”, en P. Gonzalbo (coord.). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: COLMEX/ Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 25-38.

- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.) (1996b). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*. México: COLMEX/ Universidad Nacional de Educación a Distancia, 316 pp.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.) (1999). *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, con la colaboración de Gabriela Ossenbach, México: Centro de Estudios Históricos-COLMEX, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 316 pp.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (2000). *Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821*, México: UPN, 271 pp.
- González Apodaca, Erika (2000). *Escolarización y etnicidad reinventada: un bachillerato en Santa María Tlahuitoltepec Mixe*, tesis de maestría en Antropología Social, Jalisco: CIESAS-Occidente, 408 pp.
- González Apodaca, Erika (2001). “Definiciones oficiales y conocimientos locales sobre la interculturalidad en un bachillerato de la región mixe”, en seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?, (17, 18 y 19 de septiembre), Jalisco: CIESAS-Occidente/ CONACYT/Fundación Ford.
- González Caqueo, Jerny Marta (2000). *Líderes profesionistas y organizaciones étnico-sociales. Rastros y rostros en la construcción de la p'urbepeheidad en Paracho*, tesis de maestría en Antropología Social, México: CIESAS-Occidente, 312 pp.
- González Galván, Jorge Alberto (1995). *El estado y las etnias nacionales*, México: UNAM.
- González Mecalco, Imelda (2001). *Las concepciones de los niños nabuas acerca de don Gregorio, el volcán Popocatepetl, y su presencia en la escuela*, México: UPN-Ajusco.
- Gossen, Gary (1989). *Los chamulas en el mundo del Sol: Tiempo y espacio en una tradición oral maya*, serie Presencias, núm. 17, México: INI- CONACULTA, 450 pp.
- Greaves Lainé, Cecilia (1996). “Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)”, en P. Gonzalbo (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: COLMEX/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 161-178.
- Greaves Lainé, Cecilia (1998). “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena”, en P. Gonzalbo (coord.) *Historia y nación (Actas del Congreso en Homenaje a Josefina Zoraida Vázquez)*, tomo I: *Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México: COLMEX, pp. 137-153.
- Greaves Lainé, Cecilia (1999). “Entre tradición y modernidad: el proceso de aculturación en las sociedades indígenas: Los centros de capacitación (1940-1946)”, en P. Gonzalbo (coord.) *Familia y educación en Iberoamérica*, México: COLMEX, pp. 367-385.
- Greaves Lainé, Cecilia (2001a). “La familia indígena y la lucha por conservar su identidad étnica”, en P. Gonzalbo (coord.) *Familias iberoamericanas. Historia, identidad y conflictos*, México: COLMEX, pp. 143-161.

- Greaves Lainé, Cecilia (2001b). "Entre el discurso y la acción. Una polémica en torno al Departamento de Asuntos Indígenas", en Bitrán, Y. (coord.) *México: historia y alteridad. Perspectivas multidisciplinares sobre la cuestión indígena*, México: Universidad Iberoamericana, pp. 243-263.
- Guzmán Gómez, Alba (1991). *Voces indígenas. Educación bilingüe bicultural en México*, México: CONACULTA/INI, 488 pp.
- Hamel Wilcke, Rainer Enrique (ed.) (1993). "Políticas del lenguaje en América Latina", en *Iztapalapa*, núm. 29, México: UAM-Iztapalapa.
- Hamel Wilcke, Rainer Enrique (ed.) (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos", en *Alteridades*, núm. 10, México: UAM-Iztapalapa, pp.79-88.
- Hamel Wilcke, Rainer Enrique (1996). "Conflictos entre lenguas, discursos y cultura en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" en Klesing-Rempel U. (ed.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad en sociedades multiculturales*, México: Plaza y Valdés/IIZ-DVV, pp. 149-189.
- Hamel Wilcke, Rainer Enrique (1997a). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena, en *La educación indígena hoy. Memoria del seminario de Educación indígena (21-24 de septiembre)*, México: Proyecto Editorial Huaxyáac. Oaxaca, pp.106-136.
- Hamel Wilcke, Rainer Enrique (1997b). "Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe 1998- 2000", proyecto de investigación (documento fotocopiado).
- Hamel Wilcke, Rainer Enrique (1998). "Bilingüismo e interculturalidad: Relaciones sociolingüísticas y educación de los pueblos indígenas en América Latina", en A. Herranz, M. Barahona y R. Rivas (eds.) *Educación bilingüe e intercultural en centroamérica y México*, Tegucigalpa: Guaymas, pp. 21-54.
- Heras, Ana Inés (1994). "The construction of understanding in a sixth grade bilingual classroom", en M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel (coords.) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México: CISE-UNAM/The University of New Mexico, pp. 39
- Hernán, Evaristo (1997). *Adecuación de contenidos de capacitación en hortalizas y frutales en la escuela telesecundaria de Tepexcohuca*, tesis de licenciatura, Zautla, Puebla: CESDER/Escuela de técnicos y profesionistas campesinos, 95 pp.
- Hernández, Jorge (1994). "Educación indígena. El currículo de formación de docentes en la UPN", ponencia en *Diversidad en la educación*, México, pp. 217-230.
- Hernández López, Pedro (2001). "Diversidad frente a las políticas lingüísticas en Oaxaca", en *Identidades*, año 2, núm. 3, abril-junio, pp.26-30.
- Hernández Navarro, Luis (1997). "Ciudadanos iguales, ciudadanos diferentes: la nueva lucha india", en *Este País*, febrero, México, pp. 27-34.
- Hernández, Natalio (1996). "Imágenes de los indígenas. Entrevista a Gustavo Esteve", en *La Jornada Semanal*, 30 de junio.

- Hernández, Natalio (1998). *In tlaltolli, in obtli. la palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas*, México: Plaza y Valdés, 206 pp.
- Hernández, Olivia y Mendoza, María del Carmen (1999). *Escuela de liderazgo y participación de las mujeres indígenas. Cuaderno metodológico. Una experiencia de formación con mujeres indígenas*, México: SEDEPAC, 142 pp.
- Hernández Reyes, Raúl (2001). “La desigualdad en la calidad de la educación primaria en tres contextos del Estado de Oaxaca”, en *Identidades*, año 2, núm. 3, abril-junio, pp. 4-23.
- Herrera Labra, Graciela (1997a). *La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados*, tesis de maestría, México: UNAM, 149 pp.
- Herrera Labra, Graciela (1997b). “La profesionalización del indígena. El caso de la licenciatura en Educación Indígena de la UPN”, en *Pedagogía*, tercera época, vol. 12, núm. 10, pp. 56-67.
- Herrera Labra, Graciela (2000a). *Diagnóstico del plan de estudios de la licenciatura en Educación Indígena 1990. Sistematización y descripción*, México: UPN, 171 pp.
- Herrera Labra, Graciela (2000b). “Reflexiones epistemológico-didácticas para grupos culturalmente diferenciados en México”, reporte interno de investigación, México: UPN, 46 pp.
- Herrera Labra, Graciela (2000c). “Primer acercamiento ordenador para conceptualizar ‘didáctica’ para grupos culturalmente diferenciados”, reporte interno de investigación, México: UPN, 26 pp.
- Herrera Labra, Graciela (2001). “Quiénes son los docentes indígenas”, reporte interno de investigación, México: UPN, 31 pp.
- Higham, John (1981). “Introducción. Las formas del liderazgo étnico”, en Higham (ed.) *El liderazgo étnico en América*, México: NOEMA editores.
- Hirabayashi, Lane R. (1981). *Migration, mutual aid, and association: mountain zapoteco in Mexico City*, tesis de doctorado en Filosofía, Berkeley: University of California.
- Hobsbawm, Eric y Ranger, T. (1993). *The invention of tradition*, Cambridge University Press.
- IEEPO/Coordinación General de Educación Básica y Normal/DEI (1997). *Proyecto sobre la primera escuela normal indígena bilingüe e intercultural*, Oaxaca, 45 pp.
- INEGI (2000). *Estadísticas demográficas*, cuaderno núm. 11, Aguascalientes: INEGI.
- INI (1994). *Instituto Nacional Indigenista 1989-1994*, México: INI/SEDESOL, 287 pp.
- INI (1999). *La casa de todas las voces: testimonio de quienes, cuando fueron niñas y niños, vivieron en albergue escolar indígena*, México: INI, 53 pp.
- Iñiguez, Samuel et al. (1993). “Rasgos históricos de la educación indígena quichua en el Ecuador”, en *Revista Pedagogía Intercultural Bilingüe: Experiencias de la Región Andina*, vol. VI, pp. 7-51.

- Ipiña, Enrique (1999). *Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*, Bolivia: OEI [URL: <http://perfiledocente.htm> 23/11/99].
- ITESO (2000). *Video Tatutsi Maxakwaxi. Una escuela de los Wixaritari*, México: UPAM-ITESO/Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Jalisco.
- Jacinto Hernández, José Luis (2001). “Algunas notas acerca de las escuelas de las comunidades indígenas en Michoacán, 1821-1835”, en *VIII Encuentro Nacional y IV Internacional de Historia de la Educación. Memoria electrónica*. Morelia, Mich.
- Jáuregui, María Luisa (1993). “Hacia una propuesta de educación bilingüe intercultural para la mujer indígena”, en *La Piragua*, núm. 6, enero-julio, Santiago: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), pp. 80-84.
- Jáuregui, María Luisa (1998). “Hacia una propuesta de educación bilingüe intercultural para la mujer indígena”, en *Educación de adultos y desarrollo*. [ficha en línea] (para solicitar informes y el material al centro de documentación de Alforja: <http://www.alforja.org>) [<http://www.alforja.or.cr/biblio/showdoc.mhtml?fn=/docs/5166.html&dn=5165>] [Consulta: 24/5/01].
- Jiménez Martínez, Onésimo (1993). *La educación bilingüe intercultural: una alternativa de educación para los mixes de San Juan Tuichicovi, Oaxaca: un estudio de caso*, tesis de licenciatura en Educación Indígena, México: UPN, 172 pp.
- Jiménez, Ajb’ee Odilio (2001). “La estación de radio La Voz de los Mayas en Peto”, en seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?, (17, 18 y 19 de septiembre), Jalisco: CIESAS-Occidente/CONACyT/Fundación Ford.
- Jordá Hernández, Jani (1996). *Estudio de productos de titulación, Proyecto de Evaluación y Seguimiento Primera Fase*, México: UPN, 45 pp.
- Jordá Hernández, Jani (1998). “La escuela como espacio de formación docente y de interculturalidad”, en seminario Escuela, indígenas y etnicidad, México: CIESAS, 28 pp.
- Jordá Hernández, Jani (2000a). *Proceso de formación docente y propuesta pedagógica en las LEP y LEPMI’90*, México: UPN. 77 pp.
- Jordá Hernández, Jani (2000b). *Productos de titulación. Proyecto de Evaluación y Seguimiento. Fase II*, México: UPN, 67 pp.
- Jordá Hernández, Jani (2000c). *Primer acercamiento ordenador para conceptualizar “didáctica” para grupos culturalmente diferenciados*, México: UPN, 26 pp.
- Jordá Hernández, Jani (2000d). *Reflexiones epistemológico-didácticas para grupos culturalmente diferenciados en México*, México: UPN, 46 pp.
- Jordá Hernández, Jani (2001a). “De la propuesta curricular a la realidad de la práctica de la formación docente: reflexiones sobre los procesos formativos en el plan 90”, ponencia presentada en Segunda Reunión de la Red UPN de Educación Intercultural. Tepic, Nay., 14 pp.
- Jordá Hernández, Jani (2001b). *Quiénes son los docentes indígenas*, México: UPN, 31 pp.

- Jordá Hernández, Jani (2002). *Ser maestro bilingüe en Suljaa': lengua e identidad*, tesis de maestría en Educación, México: UPN, 198 pp.
- Juárez Núñez, José Manuel y S. Comboni, (2000). “¿Educación indígena en una sociedad global?”, en J. M. Juárez y S. Comboni (coords.) *Globalización, educación y cultura. Un reto para América Latina*, México: UAM, pp.149-182.
- Juárez Núñez, José Manuel y S. Comboni (2001). “Educación y construcción de la identidad en contextos heterogéneos; el sentido de la educación indígena”, en *Identidades*, año 2, núm. 5, abril-junio, pp. 45-50.
- Julián Caballero, Juan (1998). “Formación de maestros indígenas. El caso de la UPN en Oaxaca”, en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca: IEEPO, pp. 183-188.
- Julián Caballero, Juan (1999). *Saberes transmitidos y adquiridos a través del trabajo en dos pueblos mixtecos: Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*, tesis de maestría en Educación Indígena, México: UPN, 248 pp.
- Jung, Ingrid (1992). *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe. Punúm*, Perú-Ecuador: Abya-Yala.
- Kaul Chan, Tiburcio (1999). *Los saberes de la milpa y la educación bilingüe intercultural*, tesis de licenciatura en Ciencias Sociales, México: CIESAS, 226 pp.
- King de Jardón, Linda (1997). “Diversidad en la Educación de Adultos: algunos conceptos clave sobre problemas que afectan a minorías y a grupos indígenas”, en *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. v, México.
- Klesing-Rempel, Úrsula (comp.) (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México: Plaza y Valdez/IIZ-DVV, 299 pp.
- Klesing-Rempel, Úrsula (1999). “Perspectivas de la interculturalidad y de la sociedad multicultural en América Latina”, en R. Martínez y J. Ortiz (coords.) *Educación, cultura y liberación. Una perspectiva desde América Latina*, México: UAM-Xochimilco, pp. 157-170.
- Kraemer Bayer, Gabriela (1997). “¿Por qué es importante la autonomía de los pueblos indígenas?: una justificación desde el punto de vista de quienes no somos indígenas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, núm. 4, México: CEE, pp. 9-31
- Kraimer, Anita (1996). *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*, Ecuador: Abya-Yala.
- Kreimer, Oswaldo (1997). “Una lectura a través del proyecto de Declaración americana sobre los derechos de los pueblos indígenas”, en M. Gómez (coord.) *Derecho indígena*, México: INI, pp. 221-227.
- Krippner, Greta (1994). *Tengo mi voz. La unión de mujeres campesinas de Xilitla. Informe sobre la Unión*, México: SEDEPAC, 29 pp.
- Küper, Wolfgang (comp.). (1993). *Pedagogía intercultural bilingüe. Experiencias de la región andina*, 2 tomos, Ecuador: Abya-Yala.

- Küper, Wolfgang (1997). “La educación bilingüe intercultural, los procesos de reforma de los sistemas educativos en los países andinos”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, Quito: Abya-Yala, pp.3-16.
- Küper, Wolfgang (1999). “Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos”, en R. Moya (ed.) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 45-46, julio-diciembre, Ecuador: Abya-Yala.
- Lara Pinto, Gloria (1997). “Del bilingüismo a la interculturalidad. Una propuesta para Honduras”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms.37-38, julio-diciembre, Ecuador: Abya-Yala, pp. 17-68.
- LASA (1997). 20th International Congress de la Latin American Studies Association. (17-19 de abril), Guadalajara, México.
- Lastra de Suárez, Yolanda (comp.) (2000). *Estudios de sociolingüística*, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, 626 pp.
- Latapí, Pablo (1996). “México: la casa de todos sus pueblos”, en *Proceso*, núm. 1005, 5 de febrero de 1996, México.
- Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México*, Biblioteca Mexicana, México: FCE.
- Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México*, serie Videoteca Mexicana, México: UTE/SEP/FCE/ ILCE.
- León-Portilla, Miguel (1997). “Pueblos originarios y globalización”, conferencia dictada en El Colegio Nacional (primer semestre), México.
- Lewis, Stephen (1999). “Un ‘experimento psicológico colectivo’ ¿para quién?: los éxitos y fracasos de la Casa del Estudiante Indígena, 1926-1932”, en *VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación. Memoria electrónica*. Toluca.
- Lindemberg, Gavazzi et al. (2000). *Caderno de pesquisa*, Comissao Pro-indio do Acre. Gráfica Poronga.
- Lindemberg, Gavazzi et al. (1997). *Antología da floresta*, Brasil: Multiletra.
- Lindenberg Monte, Nietta (1996a). *Escolas da Floresta. Entre o passado oral e o presente letrado*, Río de Janeiro: Editora Multiletra Ltda.
- Lindenberg Monte, Nietta (1996b). “Entre o passado oral e o futuro escrito”, en H. Muñoz y Lewin, P. *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: INAH/UAM-Iztapalapa, pp. 67-91.
- Lindenberg Monte, Nietta (2001). “Nuevos frutos de las escuelas de la selva. Registros de prácticas de formación”, ponencia presentada en VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. (6-10 de noviembre), Colima: COMIE/U. de Colima.
- Lomnitz Adler, Claudio (1995). *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- Loncón, Elisa (1997). “Reforma educacional y educación intercultural bilingüe en Chile, el caso mapuche”, en L. de la Torre (comp.) *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ecuador: Abya-Yala, pp. 77-95.

- Long, N. y A. Long (1992). *Battlefields of knowledge: the interlocking of theory and practice in social research and development*, Londres y Nueva York: Routledge.
- López, Alexis (1999). *La construcción de relaciones entre culturas en el ámbito de los proyectos educativos en México (1988-2000)*, DIE-CINVESTAV.
- López Austin, Alfredo (1996). “La enseñanza escolar entre los mexicas”, en Bazant, M. (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, pp. 27-40.
- López Cervantes, María del Carmen (1996). *Informe de la línea materiales y modalidad de estudio, Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI 90. Primera fase*, México: UPN, 83 pp.
- López Cervantes, María del Carmen (2000). *Informe de la línea materiales y modalidad de estudio, Proyecto de Evaluación y Seguimiento de las LEP y LEPMI 90. Fase II*, México: UPN, 67 pp.
- López Cruz, Gerardo y J. L. Moctezuma Zamarrón (comps.) (1994). *Estudios de lingüística y sociolingüística*, Hermosillo: Departamento de Letras y Lingüística-División de Humanidades y Bellas Artes-Universidad de Sonora/INAH, 320 pp.
- López, E. e I. Jung (comps.) (s/f). *Sobre las huellas de la voz*, colección Pedagogía, Educación, culturas y lenguas en América Latina, España: Morata/PROEIB/Andes y DSE, pp.157-191.
- López García, Ubaldo (1998). *El uso cotidiano y ceremonial del mixteco en Apoala, Oaxaca*, Tesis de maestría en Lingüística Indoamericana, México: CIESAS.
- López Guzmán, Bartolomé (2000). *Los maestros bilingües amuzgos de Xochistlahuaca y la práctica docente en el medio indígena*, México: UPN, 85 pp.
- López Guzmán, Bartolomé (2001). “Experiencias en el desarrollo de una educación intercultural bilingüe para los niños amuzgos del municipio de Xochistlahuaca, Guerrero”, resumen de ponencia presentada en 2º Congreso Internacional de Educación. Infancia, juventud y docentes: construyendo el futuro. Innovación, creatividad y cambio (4. 5 y 6 de abril), San Luis Potosí: gobierno del estado de San Luis Potosí/Polo Académico.
- López, Luis Enrique (1994). “La educación intercultural bilingüe en Bolivia: balance y perspectivas”, conferencia dictada en la Reunión Anual de 1994 del museo de Etnología y Folclore, agosto, La Paz.
- López, Luis Enrique (1995a). *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe bicultural*, Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- López, Luis Enrique (1995b). “Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”, en *Básica*, núm. 8, vol. II, México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- López, Luis Enrique (1996a). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”, en H. Muñoz y

- P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa/INAH/INAH Oaxaca, pp. 279-330.
- López, Luis Enrique (1996b). “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, pp. 23-82.
- López, Luis Enrique (1996c). “Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”, en *Básica*, año II, núm. 8, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- López, Luis Enrique (1998). “La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto, Madrid: OEI, pp. 51-89.
- López, Luis Enrique (1999). La diversidad étnica cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere, Guatemala: OEI [URL: <http://diversidadetnica.htm> 23/11/99]
- López Pérez, Alexis (2000). Conocer o no conocer los proyectos educativos, en *EducAcción*. Año 0, núm. 2. octubre. Pachuca, Hidalgo. UPN-Hidalgo, pp. 45-48.
- López Pérez, Alexis (2001). “Ser o no ser triqui: entre lo narrativo y lo político”, en J. Larrosa, C. Skliar, F. de Azúa *et al. Habitantes de Babel, políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertoes.
- Loyo Bravo, Engracia (1996a). “La empresa redentora. La Casa del Estudiante Indígena”, en *Historia mexicana*, vol. XLVI, núm. 1 julio-septiembre, México: COLMEX pp. 99-131.
- Loyo Bravo, Engracia (1996b). Los centros de educación indígena y su papel en el medio rural (1930-1940), en P. Gonzalbo (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: COLMEX/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 139-159.
- Loyo Bravo, Engracia (1998). *Los gobiernos del maximato y la educación rural en México (1929-1934)*. Tesis doctoral en Educación, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Loyo Bravo, Engracia (1999a). La “dignificación” de la familia y el indigenismo oficial en México (1930-1940), en P. Gonzalbo (coord.) *Familia y educación en Iberoamérica*, México: COLMEX, pp. 347-366.
- Loyo Bravo, Engracia (1999b). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México: COLMEX, 369 pp.
- Mabuchi, Seigo (1998). “El aprendizaje oral de los números: un aspecto descuidado tanto en la teoría como en la práctica internacional de la alfabetización de adultos”, en *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 51, México: IIZ-DVV, pp. 133-150.

- Maldonado Alvarado, Benjamín (1996). “Códigos de expresión lingüística y resistencia de los zapotecos en Oaxaca”, en H. Muñoz y P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa/INAH-Oaxaca, pp. 241-251.
- Márquez, Ulises (1994). *Cómo identificar elementos culturales locales y regionales. Manual para su identificación y para su conversión en fichas de manejo didáctico*, Zautla, Puebla: CESDER, 35 pp.
- Márquez, Ulises (1996). “El desarrollo del potencial de significación en regiones de agricultura de la pobreza. La experiencia del CESDER en la mediación del aprendizaje”, en *Problemas y desafíos de la educación rural hoy. La perspectiva del CESDER*. Zautla, Puebla: CESDER.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (1992). *Las políticas indigenistas y sus repercusiones lingüísticas y culturales en el aprovechamiento escolar de niños serranos a finales del siglo XX*, tesis de licenciatura, México: BUAP.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (1993). “La educación indígena no es solo cosa de niños y maestros”, en *Panorama Educativo, revista de la UPN, unidad Puebla*, año 2, núm. 2. México, pp. 32-38.
- Martínez Buenabad, Elizabeth (2000). *Agentes de la modernidad: Profesionalización y la representación de identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán*, tesis de maestría en Antropología Social, Zamora: El Colego de Michoacán, 298 pp.
- Martínez Casas, Regina (2001). “Cómo muere un otomí en Guadalajara. Un estudio sobre la resignificación cultural en la migración”, en seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones? (17, 18 y 19 de septiembre), Jalisco: CIESAS-Occidente/CONACyT/Fundación Ford.
- Martínez Marroquín, Félix Raymundo (1997). *Práctica profesional del egresado de la LEI*, tesis de licenciatura, México: UPN, 134 pp.
- Martínez Meraz, Silvia Margarita (1997). “Evaluación y seguimiento de la licenciatura en Educación y Primaria para el medio indígena, subsede UPN Guachochi, Chihuahua”, en *Punto y aparte. Unidades UPN de Chihuahua*, año VI, núm. 15, Chihuahua, pp. 20-23.
- Martínez Ruiz, Diana Tamara (1998). *Propuesta de ayuda comunitaria a los niños indígenas de la ciudad de México. Reporte desarrollado a partir del trabajo en servicio social*, tesis de licenciatura en Psicología, México: UIA, 115 pp.
- Martínez, Juan Luis (1995). *Reformas educativas comparadas*, La Paz, Bolivia: CEBIAE.
- Martínez P., Juan Luis (1996). *Contribuciones sobre educación intercultural bilingüe en Bolivia* [ficha en línea] (para solicitar informes y el material al centro de documentación de Alforja: <http://www.alforja.org> <http://www.alforja.or.cr/biblio/showdoc.mhtml?fn=/docs/5727.html&dn=5726> [consulta: 24/5/ 01]).
- McLaren, Peter (1998). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, 307 pp.

- Medina, Andrés (1992). “La identidad étnica: turbulencias de una definición”, en: Méndez Mercado, L. Irene (comp. por México) *1 Seminario sobre identidad*, México: UNAM, 13-27 pp.
- Medina Melgarejo, Patricia (1997). “Mensajes de la tierra fragmentada: caracterización del conocimiento jornalero migrante y supuestos sobre el proceso pedagógico de aprendizaje infantil”, en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela. Investigación Educativa 1993-1995*, México: COMIE, pp. 85- 107.
- Medina Melgarejo, Patricia (2000). “Políticas de formación docente y la perspectiva intercultural”, en *Educación*, año 0, núm. 1 marzo, México, pp. 33-40
- Melucci, Alberto (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: COLMEX.
- Memoria (2002). VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (16 al 19 de octubre), Puebla: Secretaría de Cultura del gobierno del estado de Puebla/ DGMyme de la SEBYN-SEP/ Consejo Puebla de Lectura, AC/ Centro Freinet Prometeo, SC, “Escuela para la vida”/ Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN/ Asociación Internacional de Lectura/ Facultad de Administración-BUAP/ Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, pp. 589- 609.
- Mena Ledesma, Patricia (1999). “Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas”, en *Alteridades*, año 9, núm. 17, junio, México: UAM-Iztapalapa, pp. 51-70
- Mena Ledesma, Patricia (2001a). “El espejismo de la comunicación: una mirada al uso de la lengua al interior del aula”, en *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México: UAM-Iztapalapa, pp. 183-198.
- Mena Ledesma, Patricia (2001b). “Enseñanza y lenguaje de alumnos indígenas de Oaxaca, México”, en *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México: UV, pp. 351-374.
- Mena Ledesma, Patricia y Ruiz, A. (1993). “Impactos de las actitudes e la formación y práctica docente: el caso de la Sierra Juárez de Oaxaca”, en H. Muñoz y R. Podestá (eds.) *Contextos étnicos del lenguaje*, Oaxaca: IIS-UABJO, pp.170-187.
- Mena Ledesma, Patricia y Ruiz, A. (1996). “Actitudes lingüísticas e ideológicas educativas en comunidades indígenas de Oaxaca”, en H. Muñoz y P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa /INAH-Oaxaca, pp. 341-353.
- Mena Ledesma, Patricia y Ruiz, A. (1998). “La formación docente: una de las necesidades prioritarias en el contexto de la educación indígena”, en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca: IEEPO, pp. 170-182.
- Mena, Patricia; Muñoz, H. y Ruiz, A. (1999). *Identidad, lenguaje y enseñanza en las escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Oaxaca: UPN-unidad 201 /Sistema de Investigación Regional Benito Juárez (SIBEJ), 261 pp.
- Menegus, Margarita (1997). “El Colegio de San Carlos Borromeo: un proyecto para la creación de un clero indígena en el siglo XVIII”, en M. Menegus (coord.)

- Saber y poder en México. Siglos XVI al XX*. México: Miguel Ángel Porrúa/CESU-UNAM, pp. 197-243.
- Mengoa, Norah *et al.* (1998). *Diversidad cultural y procesos educativos. Lineamientos para una educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia*, La Paz: CEBIAE.
- Mengoa Panclas, Nora; Ricardo Claverias y Virginia Pierola M. (1999). *Diversidad cultural y procesos educativos: lineamientos para una educación intercultural en escuelas urbano populares de la región andina de Bolivia* [ficha en línea] (los materiales pueden ser solicitados al correo: reduc@cide.cl) [<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>].
- Mentz von, B. (coord.). *Identidades, Estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*, México: CIESAS.
- Merino Fernández, José y Antonio Muñoz Sedano (1998). “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, núm. 17, mayo-agosto, Madrid, pp.207-245.
- Mesa redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología (XXVI) (2001). *Migración, población territorio y cultura*. (29 de agosto a 3 de julio). Zacatecas: Unidad Académica de Derecho-Universidad Autónoma de Zacatecas, IIA-UNAM, INAH, CONACULTA, CIESAS.
- Millán Dena, Ma. Guadalupe e Irma Valdés Ferreira (2001a). *Informe final del desempeño académico del asesor y del estudiante en la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90. Proyecto de Evaluación y Seguimiento Segunda Fase*, México: UPN, 40 pp.
- Millán Dena, Ma. Guadalupe e Irma Valdés Ferreira (2001b). “Los formadores de docentes en el proyecto LEP y LEPMI 90”, ponencia presentada en Primera Reunión de la Red UPN de Educación Intercultural, Chetumal, Q. Roo, 10 pp.
- Milroy, Leslie (1980). *Language and Social Networks*, Oxford: Basil Blackwell.
- Mimó Oriol, Ramón (1996). *Declaración universal de derechos lingüísticos*, España: OEI [URL: <http://declaracionderechoslinguisticos.htm> 23/11/99].
- Ministerio de Educación (1998). *Ministerio de Educación en Guatemala*, Guatemala: Ministerio de Educación, [URL: <http://inisteriodeeducaciondeguatemala.htm> 25/11/99].
- Modiano, Nancy (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México: INI- SEP.
- Modiano, Nancy (1990). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*, México: CONACULTA-INI, 280 pp.
- Molina A., Javier David (1998). *El impacto social de la práctica docente de los profesores indígenas egresados de las LEP y LEPMI 90 en Cuentepec Morelos*, Cuernavaca, Mor.: ILCE, 13 pp.
- Montaluisa, Luis Octavio (1987). *Hacia una evaluación del programa de educación bilingüe intercultural infantil del ecuador*. [ficha en línea] (los materiales pue-

- den ser solicitados al correo: reduc@cide.cl) [<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>].
- Montaluisa, Luis (1993). “La educación intercultural bilingüe en el Ecuador”, en Documento de base elaborado por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, vol. VI, pp. 87-117.
- Montes de Oca Barrera, Laura B. (2001). *Imaginario identitario en el discurso educativo oficial mexicano*, tesis de licenciatura en Etnología, México: ENAH.
- Moreno de Alba, José G. (1999). *El lenguaje en México*, México: Siglo XXI, 180 pp.
- Moreno Rocío y Margarita Robertson (2001). “Intervención universitaria y procesos étnicos en Jalisco”, en seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones? (septiembre de 17, 18 y 19), Jalisco: México: CIESAS-Occidente/CONACYT/Fundación Ford.
- Mosley, Anna (2001). *The Role of Education in Development in an Indigenous Mexican Community: Indigenous Perspectives*, tesis de maestría de Filosofía en Estudios sobre el Desarrollo, Palmerston North, Nueva Zelanda: Massey University, 155 pp.
- Moya, Ruth (1991). “Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, Ecuador: Abya-Yala, pp. 7-30.
- Moya, Ruth (1992). “Interculturalidad y educación bilingüe”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, año VI, núm. 22, mayo-junio, Ecuador: Abya-Yala, pp. 23-40.
- Moya, Ruth (1997). “Perspectivas de la educación bilingüe intercultural en Guatemala”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, Ecuador: Abya-Yala, pp. 81-111.
- Moya, Ruth (1998). “Reformas educativas e interculturalidad en América Latina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto, Madrid: OEI, pp. 105-187.
- Moya, Ruth (ed.) (1999a). *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*, Ecuador: Abya-Yala.
- Moya, Ruth (1999b). *Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala*. Guatemala: OEI [URL: <http://interculturalidadyreformaguatemala.htm> 23/11/99].
- Moya, Ruth (1999c). *Perspectivas de la educación bilingüe en Guatemala*, Guatemala: OEI [URL: <http://interculturalidadyreformaguatemala.htm> 23/11/99].
- Muñoz Cruz, Héctor (1995). *Evaluación de programas de educación intercultural bilingüe*, Antigua, Guatemala: Congreso de Educación Intercultural Bilingüe-América Indígena.
- Muñoz Cruz, Héctor (1996a). “Acotaciones sociolingüísticas ante la cultura y la etnicidad”, en H. Muñoz y P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa/INAH-Oaxaca, pp. 115-137.
- Muñoz Cruz, Héctor (1996b). “Cambios sociolingüísticos y multiculturalidad de las poblaciones indoamericanas”, en H. Muñoz (coord.) *Español y lenguas indoamericanas: estudios y aplicaciones*, México: UAM-Iztapalapa, pp. 289-328.

- Muñoz Cruz, Héctor (1997a). “¿Qué política educativa refleja la enseñanza en las lenguas indígenas?”, en *La educación indígena hoy. Memoria del seminario de Educación indígena* (21-24 de septiembre), Oaxaca: Proyecto Editorial Huaxyácac, pp. 75-93.
- Muñoz Cruz, Héctor (1997b). *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*, México: UPN-Oaxaca/GTZ/UNICEF-Bolivia, 188 pp.
- Muñoz Cruz, Héctor (coord.) (1997c). *Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*, México: UPN-Oaxaca, 70 pp.
- Muñoz Cruz, Héctor (coord.) (1998a). Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas, en E. López e I. Jung (comps.) *Sobre las huellas de la voz*, colección Pedagogía. Educación, culturas y lenguas en América Latina, España: Morata/PROEIB-Andes/DSE, pp.157-191.
- Muñoz Cruz, Héctor (1998b). “Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos, pp. 31-50.
- Muñoz Cruz, Héctor (1998c). *Programa de la Pasantía en análisis y gestión de la educación intercultural bilingüe*, México: UPN-Oaxaca, 14 pp.
- Muñoz Cruz, Héctor (1999). *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, México: UPN-Oaxaca/Sistema de investigación Regional Benito Juárez, 261 pp.
- Muñoz Cruz, Héctor (2000a). *Los objetivos políticos y socioeconómicos de la educación intercultural bilingüe y los cambios*, Guatemala: OEI [URL: <http://losobjetivospoliticosysocioeconomicosdelaEducacionInterculturalbilingueyloscambios.htm> 24/11/00].
- Muñoz Cruz, Héctor (ed.) (2000b). *Miradas y voces en torno a la educación bilingüe indígena. Reportes técnicos de la Pasantía en análisis y gestión de la educación intercultural bilingüe. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*, República de Chile: UPN-unidad-Oaxaca/Ministerio de Educación, 273 pp.
- Muñoz Cruz, Héctor (coord.). (2001). *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México: UV, pp. 307-337.
- Muñoz Cruz, Héctor *et al.* (2001a). “Interpretación de la educación indígena bilingüe en México”, en H. Muñoz (coord.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México. UV, pp. 307-337.
- Muñoz Cruz, Héctor (2001b). “Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México”, en Taller sobre perspectivas de las políticas educativas y lingüísticas en los contextos interculturales de México (4 y 5 de octubre), México: UNESCO, 47 pp.
- Muñoz Cruz, Héctor (2001c). “Políticas y prácticas educativas y lingüísticas en regiones indígenas de México y Latinoamérica”, en *Seminario sobre políticas educativas y lingüísticas en México y Latinoamérica* (diciembre), México: UNESCO, 72 pp.

- Muñoz Cruz, Héctor (2001d). “Trayectoria de las políticas educativas en regiones interculturales indígenas de México”, en H. Muñoz (coord.) *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*, México: UAM-Iztapalapa, pp. 431-494.
- Muñoz Cruz, Héctor y Lewin, Pedro (coords.) (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa /INAH/INAH-Oaxaca.
- Muñoz Cruz, Héctor y Podestá, Rossana (1993). *Contextos étnicos del lenguaje: aportes en educación y etnodiversidad. Encuentro Internacional de Proyectos Sociolingüísticos en Regiones Indoamericanas*. México: IIS-UABJO, 232 pp.
- Muñoz Cruz, Héctor; Ruiz, Arturo y Mena, Patricia (1995). *Bene Xbon. Guía de alfabetización bilingüe zapoteco español*, México: Cid-Sierra-IOC-CIESAS.
- Muñoz Cruz, Héctor; Carreón, Sara y Mena, Patricia (1997). *Para ser de gente de razón. Alfabetización bilingüe y transición improbable de mujeres mazahuas a la cultura alfabética*, México: UPN-unidad Oaxaca.
- Muñoz Román, Guillermo J. (coord.). (1995). *Seguimiento y evaluación de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena, Plan 1990*. San Cristóbal de las Casas, Chis.: Subsede UPN, SCLC, 252 pp.
- Nagai, Yasuko (1998). “Un diseño curricular comunitario en Papúa-Nueva Guinea: un estudio de caso”, en *Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 51, México: IIZ-DVV, pp. 113-132.
- Nahmad Sitton, Salomón (1982). “Indoamérica y educación: ¿Etnocidio o etnodesarrollo?”, en Arlene Scanlon y J. Lezama (comps.) *Hacia un México pluricultural. De la castellanización a la educación bilingüe y bicultural*, México: Joaquín Porrúa, pp. 21-44.
- Nahmad Sitton, Salomón (1995). “México indio, México: mosaico de diversidades. Cosmovisión de las comunidades indígenas”, en *Primer Foro Regional: Análisis de la situación de los niños indígenas y niños jornaleros agrícolas (09, 1994; Ciudad Ixtepec, Oaxaca)*, Memoria, México: UPN, COMEXANI, UCIEP, pp. 43-66.
- Nahmad Sitton, Salomón (1997). “Impactos de la reforma al artículo 4° Constitucional sobre la política lingüística en México”, en B. Garza Cuarón (coord.) *Políticas lingüísticas en México*, México: CIICyH-UNAM/La Jornada, pp. 109-131.
- Nakamura, Mutsuo (2000). *Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos*, tesis de maestría en Antropología Social, México: CIESAS, 280 pp.
- Navarro Magdaleno, Alfredo (2000). *Atención educativa a niños indígenas migrantes en Iztapalapa, DF. Una propuesta metodológica*, tesis de maestría en Desarrollo Rural, México: UAM-Iztapalapa, 157 pp.
- Navía Antezana, Cecilia (1997). *Los maestros de primaria del área indígena frente a un proyecto de profesionalización: la LEPEPMI 90*, Durango: UPN-unidad Durango, 35 pp.

- Nolasco, Margarita (1997). "Educación bilingüe. La experiencia en México", en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 35-51.
- Novelo, Victoria (2001). Video *El yalalteco nunca se acaba*, serie Antropo-Visones, México: CIESAS.
- Nuijten, Monique (1998). *In the Name of the Land. Organization, Transnationalism, and the Culture of the State in a Mexican Ejido*, Wagening: tesis Landbouwniversiteit Wageningen University.
- OEI (1996a). *II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Bolivia: OEI [URL: <http://estudiointeretnicoguatemala.htm> 23/11/99].
- OEI (1996b). *Políticas gubernamentales educativas para los pueblos indígenas*, Bolivia: OEI, [URL: <http://politicagubernamentalesindigenas.htm> 23/11/99].
- OIT (s/f). Convenio 169. Derechos de los pueblos indígenas [<http://www.oit.or.cr/mdtsanjo/indig/intro169.htm>].
- Olivé, León (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*, México: Paidós/UNAM.
- Oliveira; Pereira; Lindemberg et al. (1996). *Geografía indígena*, San Pablo, Brasil: Instituto Socioambiental.
- Olvera, Alberto (coord.) (1999). *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*. México: COLMEX, 362 pp.
- Paco, Delfina y Edgar Siñani (1997). *Una mirada a las reformas educativas de Bolivia y países latinoamericanos. Bibliografía comentada (1953-1995)*, La Paz: CEBIAE/CIDE.
- Padrón Herrera, Ma. Elena (2001). *Educación, identidad y cultura. Modelo pedagógico Montessori y cambios socioculturales en el cerro del Judío*, tesis de licenciatura en Antropología Social, México: ENAH.
- Palacios, Guillermo (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del "problema campesino" en México, 1932-1934*, México: COLMEX/CIDE.
- Paradise, Ruth (1991). "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, España, pp. 73-85.
- Paradise, Ruth (1992). *La socialización para la autonomía en un contexto interaccional mazahua*, Documentos DIE 13, México: DIE/ CINVESTAV/ IPN.
- Paradise, Ruth (1996). "Passivity or Tacit Collaboration: Mazahua Interaction in Cultural Context", en *Learning & Instruction Review*, vol. 6 núm. 4, EUA, pp. 379-389
- Paradise, Ruth (1998). "What's Different about Learning in Schools as Compared to Family and Community Settings?", en *Human Development*, vol. 41, pp. 270-278.
- Pardo, María Teresa (1996). "Persistencia y desplazamiento lingüístico en Oaxaca", en H. Muñoz y P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa /INAH-Oaxaca, pp. 223-240.

- Pari, Adán (s/f). “Desarrollo de la escritura en y de las lenguas indígenas en Bolivia”, en De la Torre, L. (comp.). *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ecuador: Abya-Yala, pp. 15-32.
- Pérez Becerra, Efrén (1995). *Usos y funciones de la escritura en un medio oral. El caso de San Miguel Eloxochitlán, Puebla*, tesis de licenciatura, México: BUAP.
- Pérez Castro, Tiburcio (1998a). “Formación y actualización del maestro indígena”, en *Escribiendo*, año 1, núm. 4, Tijuana, BC, pp. 4-9.
- Pérez Pérez, Elías (1994). “Práctica docente caduca frente a innovaciones pedagógicas”, en *Nuestro saber*, primera época, año 1, núm. 0, Subsede UPN SCLC, pp. 10-14.
- Pérez Pérez, Elías (1998). *Educación endógena e impacto de los servicios educativos en los pueblos tsotziles de los Altos de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas, Chis.: Fundación Rigoberta Méndez/ Subsede UPN- SCLC, 23 pp.
- Pérez Sánchez, Sergio (1996). *La escuela, lugar de encuentro y articulaciones de la identidad étnica ante procesos de cambio religioso en una comunidad mazabua del Estado de México*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, México: ISCEEM.
- Petras, James (2000). “Las dos caras de las ONG”, en *La Jornada*, 8 de agosto de 2000, México.
- Pimentel, Martha Patricia (1990). *Propuesta alternativa de investigación y capacitación para la mujer campesina*. Tesina de licenciatura, México: FFYL-Colegio de Pedagogía-UNAM, 67 pp.
- Pimentel, Martha Patricia (1997). *La función educativa del proceso y la participación organizada de las mujeres: el caso de cuatro sociedades de Solidaridad Social del Estado de México*, tesis de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, México: UIA, 132 pp.
- Pineda, Luz Olivia (1992). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas*, Puebla: Altres Costa-Amic, 212 pp.
- Pineda, Luz Olivia (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*, México: Altres Costa-Amic.
- PNUD (1994). “Informe sobre desarrollo humano”, en *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, México: FCE.
- PNUD (1999). “Informe sobre el desarrollo”, en *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*, Washington-Nueva York: Mundu-Prensa.
- Podestá Siri, Rossana (coord.) (1992). Videodocumental *San Miguel Eloxochitlán* (subtitulado en náhuatl), Puebla: UAM-Iztapalapa/BUAP/INEA.
- Podestá Siri, Rossana (1993a). “La función de la escuela en las culturas orales”, en *Panorama Educativo*, revista de la UPN-unidad Puebla, año 2, México, pp. 39-47.
- Podestá Siri, Rossana (1993b). “Las culturas orales latinoamericanas”, en Piñeyro, José Luis (coord.) *Memoria: América Latina y el Caribe ante la reestructuración del*

- sistema mundial. Primer Encuentro de Latinoamericanistas*, primera parte, México: UAM-Azcapotzalco.
- Podestá Siri, Rossana (1994a). *Diagnóstico de elementos culturales de la comunidad de Yabuhtlalpan: propuesta de tratamiento para la construcción de situaciones de aprendizaje en la secundaria bilingüe-bicultural (s/d/e)*.
- Podestá Siri, Rossana (1994b). “El eje intercultural en el estudio de escuelas ciudadinas y campesinas”, Segundo Encuentro Regional de Investigación Educativa, Puebla: SEP-UPN.
- Podestá Siri, Rossana (1994c). *La escuela indígena en el estado de Puebla*, serie de Estudios Educativos, México: El Colegio de Puebla.
- Podestá Siri, Rossana (coord.). (1995). Videodocumental, *La elaboración de materiales didácticos para la educación indígena: una visión interétnica*. Puebla: SEP/CONACyT.
- Podestá Siri, Rossana (1996a). “Alcances de la escuela vistos a través de la evaluación lingüística de alumnos nahuas poblanos”, en H. Muñoz (coord.) *Español y lenguas indoeuropeas: estudios y aplicaciones*, col. Investigaciones Lingüísticas 3, México: UAM-Iztapalapa, pp. 329-362.
- Podestá Siri, Rossana (1996b). “La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito”, en H. Muñoz y P. Lewin (coords.), *Significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UNAM-I/INAH-Oaxaca, pp. 269-277.
- Podestá Siri, Rossana (1996c). “Prácticas y concepciones sobre las escuelas nahuatlacas del Estado de Puebla”, en *Aula Abierta*, nueva época, año 1, núm. 2, UPN-Puebla, pp.25-34.
- Podestá Siri, Rossana (1997a). “Escuelas y perfiles lingüísticos de alumnos nahuas”, en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 134-144.
- Podestá Siri, Rossana (1997b). “Historia de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños nahuas y otomíes del estado de Puebla”, en *La educación indígena hoy. Memoria del seminario de Educación indígena (21-24 de septiembre)*, Oaxaca: Proyecto Editorial Huaxyácac, pp. 224-237.
- Podestá Siri, Rossana (1997c). “Temas y retos de la investigación educativa rural e indígena”, en *Aula Abierta*, nueva época, año 2, núm. 3, UPN-Puebla, pp. 42-49.
- Podestá Siri, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*, México: SEP-Puebla. 259 pp.
- Podestá Siri, Rossana (2001). “Temas emergentes en la antropología y sociolingüística educativa”, en *Educación*, año 0, núm. 3, abril-junio, México, pp. 3-7
- Podestá Siri, Rossana (2002). *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*, México: ICSYH-VIEP-BUAP.
- Ponce Jiménez, M. Patricia y M. Báez Landa (coords.). (1993). *Tradición y modernidad en las identidades*, serie Materiales de Trabajo, 2, México: CIESAS.

- Pottier, Bernard (coord.) (1983). *América Latina en sus lenguas indígenas*, Caracas: Monte Ávila.
- Pozzi-Escot, Inés (1998). *El multilingüismo en el Perú* (s/d/e).
- Pozos, Consuelo (1998). *Línea impacto social de las licenciaturas*, Ciudad Valles, SLP: UPN-unidad Ciudad Valles, 17 pp.
- Preciado Celote, Antolín (2000). *Usos y funciones del lenguaje entre los mazahuas: un estudio de sustitución de la lengua mazahua*, tesis de maestría en Lingüística Indígena. México: CIESAS.
- Presidencia de la República de Guatemala (1996). “Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas”, en *Recapitulación de los Acuerdos de Paz firmados hasta el 31 de Octubre de 1996. Comisión de Paz. ONU*, Guatemala: Presidencia de la República de Guatemala.
- Puigrós, Adriana (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México: CONACULTA/ Patria, 192 pp.
- Quintanilla, Susana y Luz E. Galván (1995). “Historia de la educación en México: balance de los ochenta, perspectivas para los noventa”, en S. Quintanilla (coord.). *Teoría, campo e historia de la educación*, México: COMIE, pp. 125-222.
- Quispe, Edgar (s/f). “Perspectivas de la educación intercultural bilingüe en las escuelas rurales del Puno”, en L. de la Torre (comp.) *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ecuador: Abya-Yala, pp. 33-75.
- Ramírez Jordán, Marcela (1998). “Hacia el diseño de un modelo educativo de atención para niños jornaleros agrícolas migrantes”, en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca: IEEPO/Proyecto Editorial Huaxyáac, pp. 264- 282
- Ramírez Jordán, Marcela (2001). “Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad”, en N. del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México: UAM/UNICEF. 55-78 pp.
- Ramos Ramírez, José Luis (1996). *Educación y etnicidad: procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos*, tesis de maestría en Antropología Social, México: ENAH, 193 pp.
- Ramos Ramírez, José Luis (1997). “La escuela como promotora de conflictos entre valores”, en *Sinéctica*, núm. 11, julio-diciembre, México: ITESO, pp. 9-14
- Ramos Ramírez, José Luis (1999). “El drama social de llegar a ser maestro indígena”, en *Sinéctica*, núm. 15, julio-diciembre, México: ITESO, pp. 37-42
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor (1994). “La formación de profesores bilingües. Una revisión etnográfica”, en *Pedagogía*, tercera época, vol. 9, pp. 48-57.
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor (1995). “Precursores empíricos, civilizadores y etnicistas en la formación de profesores bilingües indígenas en México”, ponencia presentada en seminario Internacional de formación de formadores en Educación Indígena, Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonia, Florencia, 16 pp.

- Rebolledo Recéndiz, Nicanor (1997). “La educación indígena: entre la educación nacionalista y la antropología aplicada”, en M. Bertely y A. Robles (coords.). *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 15- 34.
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor (2000). *Escolarización y cultura. Un estudio antropológico de los palikur del Bajo Uaçá, Brasil*, tesis de doctorado en Antropología Social, México: UIA, 341 pp.
- Rebolledo Recéndiz, Nicanor (2001). “Educación indígena y neozapatismo”, en G. Teresinha Bertussi (coord.) *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, tomo I, México: La Jornada Ediciones/UPN.
- Reygadas, Rafael (1998). *Abriendo veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*, México: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, 619 pp.
- Richards, Michael (1998a). *Diversidad lingüística, interculturalidad y democracia*, Guatemala: OEI [URL: <http://interculturalidadguatemala.htm> 13/12/99].
- Richards, Michael (1998b). *Diversidad lingüística, interculturalidad y democracia*, Guatemala: OEI [URL: <http://interculturalidadguatemala.org/~richardsinterculturalidadydiversidadlinguisticaenguatemala.htm> 23/10/00].
- Ringuelet, Roberto, R. Cardoso de Oliveira, E. Menéndez *et al.* (1999). *Congreso Argentino de Antropología Social. Temas de antropología social: lo local y lo global. La antropología ante un mundo de transición*, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de la Plata, 420 pp.
- Ríos Morales, Manuel y Juan Julián Caballero (1996). “Perspectivas en la formación de docentes indígena para una educación intercultural en Oaxaca”, México, en H. Muñoz, y P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, (memoria del evento), México: UAM-Iztapalapa / INAH-Oaxaca, pp. 331-339.
- Rivera, Jorge (1996). “Innovación curricular considerando la interculturalidad y la educación bilingüe”, ponencia presentada en el seminario-taller: Los nuevos desarrollos curriculares de la educación de jóvenes y adultos en América Latina, México: UNESCO/CEAAL.
- Robles Valle, Adriana (1994). “¿Tiempo muerto o tiempo vivo?: mazahuas en una escuela rural”, en M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel (coords.) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México: CISE-UNAM/The University of New Mexico, pp. 277-288
- Robles Valle, Adriana (1996). *Diálogo cultural: tiempo mazabua en un jardín de niños rural*, tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Robles Valle, Adriana (1997). “Comunicación intercultural de preescolares mazahuas en un jardín de niños rural”, en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 169- 176.

- Rockwell, Elsie (1992). "Tales from Xaltipan. Documenting orality and literacy in rural Mexico", en *Cultural Dynamics*, núm. 5 (2).
- Rockwell, Elsie (1994). "Schools of the Revolution: enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala", 1910-1930", en G. Joseph y D. Nugent (eds.) *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press, pp 170-208.
- Rockwell, Elsie (1996a). "Keys to appropriation; Rural Schooling in Mexico", en Levinson B., Fley D. y Holland, D. (eds.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, Albany States: University of New York Press, pp. 301-324.
- Rockwell, Elsie (1996b). *Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala, 1910-1940*, tesis de doctoración en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa, México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, Elsie (1998). "Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales", en *El Cotidiano*, vol. 14, núm. 87, enero-febrero. México: UAM, pp. 38-47.
- Rockwell, Elsie (2002). "Learning for Life or Learning from Books: Reading Practices in Mexican Rural Schools (1900 to 1935)", en *Pedagógica Histórica*, vol. 38, núm. 1.
- Rodríguez MacKeon, Lucía (1994). "La formación docente en la diversidad cultural", en *Diversidad en la educación*, México: UPN, pp.195-200.
- Rodríguez MacKeon, Lucía (1998). "Atención educativa a niños migrantes: Retos y perspectivas", en *La educación indígena hoy inclusión y diversidad*, Oaxaca: IEEPO/ Proyecto Editorial Huaxyácac, pp 296- 304.
- Rodríguez Moreno, Pedro G. y Ma. T. Rivera (1996). "La diversidad cultural y el entendimiento posible", en H. Muñoz y P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM-Iztapalapa /INAH/INAH-Oaxaca.
- Rodríguez Velasco, Ana María (1996). *El plan de estudios, la línea metodológica y la construcción de la propuesta pedagógica en la LEP y LEPMI 90*, Mérida, Yuc.: UPN-unidad Mérida, 13 pp.
- Rodríguez Vicencio, Alejandro (1997). *Reporte inicial de la investigación sobre la metodología del taller integrador en las LEP y LEPMI 90*, Querétaro: UPN-subsede San Juan del Río, 14 pp.
- Rodríguez, José Luis et al. (1995). *Impacto de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena*, Chihuahua: UPN-subsede Guachochi, 12 pp.
- Roelofsen, Daniëlle (1999). *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, Mexico. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico*, tesis de maestría en Sociología del Desarrollo Rural, Wageningen: University. Netherlands, 127 pp.

- Rojas Cortés, Angélica (1999a). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, tesis de maestría en Antropología Social, Jalisco: CIESAS-Occidente, 251 pp.
- Rojas Cortés, Angélica (1999b). “Las asambleas de alumnos en Tatutsi Maxakwaxi. Una práctica educativa política”, en *Sinéctica*, núm. 15, julio-diciembre, México: ITESO pp. 58-70
- Rojas Cortés, Angélica (2001). “Niños y albergues. Institución total y prácticas educativas en la sierra huichola”, en seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?, (17, 18 y 19 de septiembre), Jalisco: CIESAS-Occidente/ CONACyT/ Fundación Ford.
- Rojas, Irene (2001). “La problemática de las demandas ciudadanas y los derechos humanos entre los jornaleros indígenas migrantes: el caso del valle de Sayula, Jal.”, en seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?, (17, 18 y 19 de septiembre), Jalisco: CIESAS-Occidente/ CONACyT/ Fundación Ford.
- Romero Galván, José Rubén (1996). “La educación informal mexicana”, en M. Bazant (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, pp. 41-53.
- Romero, Doménico y Sagrario Hernández (2000a). “Identidades, culturas y movimientos juveniles. Hacia las formas de participación juvenil”, en *Escuela de promotoras y promotores juveniles 1999. Cuaderno metodológico. Experiencias jóvenes. Lecciones aprendidas*, núm. 3, México: Instituto Mexicano de la Juventud/SEP/SEDEPAC, pp. 33-66.
- Romero, Doménico y Sagrario Hernández (2000b). La educación popular como eje de promoción comunitaria, en *Escuela de promotoras y promotores juveniles 1999. Cuaderno metodológico. Experiencias jóvenes. Lecciones aprendidas*, núm. 3, México: Instituto Mexicano de la Juventud/SEP/SEDEPAC, pp. 67-82.
- Ruiz Ávila, Dalia (2000). “Los antropólogos en la Universidad Pedagógica Nacional”, en *Inventario antropológico. Anuario de la antropología mexicana*, vol. 6, pp. 351-363.
- Ruiz López, Arturo (1993). *Educación indígena del discurso a la práctica docente*, Oaxaca: IIS-UABJO. 182 pp.
- Ruiz López, Arturo (2001a). “Estrategias de desarrollo de una habilidad lingüística: la escritura”, en *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas educación básica*, México: UAM-Iztapalapa, pp. 351-362.
- Ruiz López, Arturo (2001b). “La educación indígena bilingüe intercultural. El caso de Oaxaca, México”, en *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, México: UV, pp. 339-349.
- Saldívar, Antonio (2001). “Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas”, en *Cultura y Educación*, vol. 13 (1), España, pp. 17-36.

- Salinas Álvarez, Samuel y Patricia Díaz Romo (2001). “Globalización, migración y trabajo infantil: el caso de las niñas y los niños jornaleros del tabaco en Nayarit, México”, en N. del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México: UAM/UNICEF, 95-112 pp.
- Salinas Sánchez, Gisela (1992). “Los indios y la educación indígena”, en *Hojas*, núm. 7, abril, México, pp. 7-10.
- Salinas Sánchez, Gisela (1993). “La fuerza del olvido”, en *Ojarasca*, núm. 17, febrero, México, pp. 9-12.
- Salinas Sánchez, Gisela (1994). Educación y diversidad cultural en México: para repensar la diversidad, en *Diversidad en la educación*, México: UPN, pp. 161-166.
- Salinas Sánchez, Gisela (1995a). “Las licenciaturas en educación para el medio indígena: una experiencia en la formación de docentes”, en *Básica*, año II, núm. 8, noviembre-diciembre, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, pp.16-20.
- Salinas Sánchez, Gisela (1995b). “Una experiencia de formación docente para la educación intercultural”, ponencia presentada en El III Congreso Mexicano de Investigación Educativa, México: COMIE/UPN, 12 pp.
- Salinas Sánchez, Gisela (1996). *Informe de la línea de investigación impacto social de las LEP y LEPMI 90, Primera fase del Proyecto de Evaluación y Seguimiento*, México: UPN-Ajusco, 27 pp.
- Salinas Sánchez, Gisela (1997). “Los desafíos de la educación indígena”, en *Educación: un horizonte. Seminario permanente de Antropología urbana*, México: IIA-UNAM, pp. 7-16.
- Salinas Sánchez, Gisela (1998a). “Problemática y perspectivas en la formación de docentes para la educación intercultural bilingüe”, en *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca: IEEPO/Proyecto Editorial Huaxyácac, pp. 148-159.
- Salinas Sánchez, Gisela (1998b). “Las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena: una experiencia de formación docente para la educación intercultural bilingüe”, en Primer simposio Educación bilingüe e intercultural en Centroamérica y México (1995), Tegucigalpa, pp. 337-394.
- Salinas Sánchez, Gisela (1998c). “Para no perder la memoria: la evaluación de las LEP y LEPMI 90”, ponencia presentada en Encuentro La evaluación educativa: una reflexión sobre la práctica docente, Morelia: SEE-Michoacán. 14 pp.
- Salinas Sánchez, Gisela (1999). “¿Qué educación queremos ofrecer a las niñas y los niños indígenas?”, en *Foro nacional “La educación básica ante el nuevo milenio”*, *Memorias*, vol. I, México: Cámara de Diputados-UPN, pp. 264-269.
- Salinas Sánchez, Gisela (2001). *Estudio del impacto social de la fase II del Proyecto de Evaluación y Seguimiento LEP y LEPMI 90*, México: UPN, 67 pp.

- Salinas, Bertha (coord.) (1995). "Educación de adultos y educación popular", en Ma. Teresa Wuest (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México: COMIE, 403 pp.
- Salvador Martínez, Agustín (2002). "Nuestro libro de la memoria y la escritura. Apuntes para la enseñanza de la cultura wixarika", México: Universidad de Guadalajara, 185 pp.
- Sam Colop, Enrique (1998). "Guatemala: ¿multilingüe y multicultural hacia el siglo XXI?", en L. de la Torre (comp.) *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica*, Ecuador: Abya-Yala, pp.97-116.
- San Juan, Carlos (1999). "Tendencias de la sociedad civil en México: la puja del poder y la sociedad a fin de siglo", en *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*, México: COLMEX, pp. 157-216.
- Sánchez Flores, María del Carmen (1995). *La apropiación de la lecto-escritura: un saber étnico acumulado (el caso de Santa Catalina). Santa Cruz Atzacapozaltongo, México*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, México: ICEM, 212 pp.
- Sánchez García, Jacinta (1996). *Mi primer día de clases en Cuajilotes, Santiago Yosondúa, Tlaxiaco, Oax.*, México: INI/SEDESOL, 11 pp.
- Sánchez Saldaña, Kim (2001). "Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícolas", en N. del Río (coord.). *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México: UAM/UNICEF, pp. 79-94.
- Sandoval Hernández, Hermes Pablo (1993). *Repercusión del consumo televisivo en la elaboración de las tareas escolares y la identidad sociocultural en niños mixtecos de Tijuana, BC*, tesis de licenciatura en Educación Indígena, México: UPN, 246 pp.
- Santibañez, Juan José (1997). "Organización comunitaria, identidad rural y proyectos de desarrollo", 20th International Congress de la Latin American Studies Association. (17-19 de abril), Guadalajara, Jal.
- Sartorello, Stefano (2002). *Educación e interculturalidad: el telebachillerato en una comunidad nahua de la huasteca veracruzana*, tesis de maestría en Antropología Social, México: CIESAS-DF.
- Scandiuzzi, Pedro Paulo (1998). "Etnomatemática y educación indígena en México", en *Revista de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos*, núm. 51, México: IIZ/DVV.
- Schmelkes, Sylvia (1998). "Conclusiones del seminario de Educación indígena", en *Huaxyáac*, año IV, núm. 14, México, p. 2.
- Schmidt Díaz de León, Ileana (1997). "La imagen del indio en los libros de texto gratuitos indígenas mexicanos", 20th International Congress de la Latin American Studies Association. (17-19 de abril), Guadalajara, Jal.
- SEByN-DGIE (1999). *Modelo de formación docente para maestros y maestras que atienden a niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*, México, 34 pp.

- SEP-SEByN-DGEI (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México, 76 pp.
- Secretaría General de Planificación (2000). *Programa de gobierno, 1996-2000*, Guatemala: Secretaría General de Planeación del gobierno de Guatemala.
- SEDEPAC (1996). *Propuestas de las mujeres indígenas al Congreso Nacional Indígena. Conclusiones del Seminario: Reformas al Artículo 4° Constitucional*, México: SEDEPAC.
- Seminario permanente Ciudad, etnicidad y diversidad cultural (2001). Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal.
- SEP (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México: SEP.
- SEP-DGEI (1996). *Hacia un modelo de educación inicial y básica intercultural bilingüe para niñas y niños indígenas. Documento inicial de referencia*, México, 105 pp.
- SEP-SEE-DGEI (1994). *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México.
- Sepúlveda, Gastón (1996). “Interculturalidad y construcción del conocimiento”, en J. Godenzzi (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, pp.93-104.
- Serrano, Higinio y Ma. del C. Estrada (1996). *Línea de investigación impacto social*, Mihoacán: UPN-unidad Morelia, 25 pp.
- Serrano, Javier (1998). “El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto, Madrid: OEI, pp. 91-102.
- SECH (1999). *Dirección de Educación Indígena y Gobierno del estado de Chiapas. Proyecto de diseño curricular (1999). Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe*, Tuxtla Gutiérrez, Chis., 52 pp.
- SIOS (2002). Sistema de Información sobre Organizaciones de la Sociedad Civil [<http://sios.sedesol.gob.mx/sios>].
- SNTE (1994). “El reto de la pluralidad cultural y étnica a la educación pública, laica, nacional y democrática de calidad”, documento de trabajo, Primer Congreso Nacional de Educación, México, 30 pp.
- SNTE (1997). *La responsabilidad social de educar para el conocimiento, la comprensión y el respeto de la diversidad. Cuaderno de trabajo núm. 2 para la Cumbre Internacional de Educación*. México: Confederación de Educadores Americanos/ Instituto de Estudios Sindicales de América. AC, 54 pp.
- Soto, Ileana (1996). “Intercultura en la educación básica ecuatoriana”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núms. 37-38, julio-diciembre, pp. 37-38.
- Staples, Anne (1996). “Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia”, en P. Gonzalbo (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: COLMEX/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 53-63.
- Stavenhagen, Rodolfo (1989). “Comunidades étnicas en estados modernos”, en *América Indígena*, año III, vol. XLIX, núm. 1, México, pp. 11- 33.

- Stavnhagen, Rodolfo (1995). “Doble riesgo: los niños de las minorías étnicas”, en *Primer Foro Regional: Análisis de la situación de los niños indígenas y niños jornaleros agrícolas (09, 1994; Ciudad Ixtepec, Oaxaca). Memoria*, México: UPN/COMEXANI/UCIEP, pp. 159-204.
- Stavnhagen, Rodolfo (1996). “Derechos indígenas y derechos culturales de los pueblos indígenas”, en Klesing-Rempel, Úrsula (comp.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México: Plaza y Valdez/IIZ-DVV, 299 pp.
- Stavnhagen, Rodolfo y M. Nolasco (coords.) (1998). *Política cultural en un país multiétnico. Coloquio sobre problemas educativos y culturales en una sociedad multiétnica*, México: SEP/DGCP/ Universidad de las Naciones Unidas.
- Sulca Báez, Edgar (1992). “Notas para una aproximación a la teoría de la identidad”, Chiapas: UPN-unidad Tuxtla Gutiérrez, subsede San Cristóbal las Casas, 9 pp. (mimeo).
- Szekely, Gabriel (1997). “Llamado urgente a la educación”, notas editoriales, en *El Universal*, 12 de febrero, México, DF.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1994). “Escuelas y cajas de comunidad en Yucatán al final de la Colonia”, en *Historia Mexicana*, vol. XLIII, núm. 3, pp. 401-449.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1996). “Escuelas en los pueblos de indios en la Intendencia de México en 1808, según los reglamentos de los bienes de comunidad”, en P. Gonzalbo (coord.) *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México: COLMEX/Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 39-51.
- Tanck de Estrada, Dorothy (1999). *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750-1821*, México: COLMEX, 665 pp.
- Tanck de Estrada, Dorothy (2002a). “El gobierno municipal y las escuelas de primeras letras en el siglo XVIII mexicano”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 15, México: COMIE, pp. 257- 278.
- Tanck de Estrada, Dorothy (2002b). “La educación indígena en el siglo XVIII”, en Luz E. Galván (coord.) *Diccionario de historia de la educación en México*, México: CONACYT/ CIESAS (CD rom).
- Taracena, Elvia y M. Bertely (1997). “Identidad cultural, cultura nacional y escuelas públicas en México y Francia: mazahuas y gitanos, magrebís y zapotecos”, en M. Bertely y A. Robles (coords.). *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 177-191.
- Tarrés, María Luisa (1999). “Las organizaciones del movimiento de mujeres en la reforma política”, en *La sociedad civil. De la teoría a la realidad*, México: COLMEX, pp. 217-257.
- Tatard, Beatrice (1998). “La escuela rural indígena y la historia de la educación: el archivo fotográfico de Julio de la Fuente”, en J. Pérez Siller y V. Radkau (coord.) *Identidad en el imaginario nacional, reescritura y enseñanza de la historia*, México: BUAP/El Colegio de San Luis/ Instituto Georg-Eckert, pp. 499-508.

- Tavárez, David Eduardo (1999). “La idolatría letrada: un análisis comparativo de textos clandestinos rituales y devocionales en las comunidades nahuas y zapotecas, 1613-1654”, en *Historia Mexicana*, vol. XLIX, núm. 2, octubre-diciembre, México: COLMEX, pp. 197-252.
- Téllez, Sergio (1996). “Educación indígena en la región totonaca del Estado de Veracruz. El profesor bilingüe: construcción de identidades”, en H. Muñoz y P. Lewin (coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural* (memoria del evento), México: UAM-Iztapalapa/INAH-Oaxaca, pp. 355-360.
- Tello Díaz, Marta (1994a). *El mismo diablo nos robó el papel: Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, serie Culturas populares, México: CONACULTA, 203 pp.
- Tello Díaz, Marta (1994b). “Problemática y proyectos educativos (magisterio y práctica docente)”, en *El mismo diablo nos robó el papel. Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, serie Culturas populares, México: CONACULTA, pp. 125-165.
- Tinajero Villavicencio, María Guadalupe (2000). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*, tesis de maestría en Pedagogía, México: UNAM.
- Toranzo, Carlos (1993). *Lo pluri y lo multi. O el reino de la diversidad*, Bolivia: ILDIS.
- Torres Hernández, Rosa María (1998). *Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato, 1924-1934*, tesis de doctorado en Pedagogía, FFyL-UNAM México.
- Torres Hernández, Rosa María (1999). “Carapan: La fe en la experimentación y la inteligencia para el logro democrático”, en *VII Encuentro Nacional y III Internacional de Historia de la Educación. Memoria electrónica*, Toluca, México.
- Torres Jurgo, Santomé (1997). “El mundo visto desde las Instituciones escolares: la lucha contra la exclusión”, en revista *Educación, Desarrollo y Participación Democrática*, pp. 77-90.
- Torres, Nuria (1995a). “Hacia la búsqueda de una pedagogía intercultural”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nueva época, vol. 3, México. OEA/ CREFAL/CEDEFT.
- Torres, Nuria (1995b). Zipiajo, reflexiones y hallazgos: aportaciones a procesos pedagógicos interculturales, en *Revista Reflexiones de la educación de adultos en la educación-trabajo y alfabetización en América Latina*. México. CREFAL.
- Torres, Nuria (1998). *Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes, “...mujer que hace ollas y comales...”*, tesis de licenciatura, México: CREFAL/UNAM.
- Tovar Álvarez, Martha Patricia (2000). *El pájaro llora, el pájaro está cantando. Análisis de la situación de niñas y niños chinantecos albergados en un pueblo zapoteco de la Sierra Juárez, en Oaxaca*, tesis de maestría en Antropología Social, Oaxaca: CIESAS, 131 pp.

- Tovar Gómez, Marcela (2002). “La enseñanza de y en la lengua materna como eje de la enseñanza bilingüe. Un reto para la formación y la práctica docente en el medio indígena”, ponencia presentada en Diplomado Interinstitucional en Educación Intercultural Bilingüe, México: SEP-DGEI/UPN, 10 pp.
- Tovar, Teresa (1989). *Ser maestro, condiciones del trabajo docente en Perú*, Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Tribunal Supremo Electoral (1999). “Materia, nación y derechos sociales”, en *Reforma a la Constitución Política de la República de Guatemala*, Guatemala: Tribunal Supremo Electoral.
- Tz'ijonik'i (1999). Publicación trimestral del Instituto Indígena para la Educación, Guatemala: Fundación Rigoberta Menchú/Instituto Indígena para la Educación.
- UCIEP (2000). *Programa de formación de promotores de lectura desde un enfoque intercultural*, carpeta 1: Mujer y desarrollo, México: UCIEP (s/d).
- Ujukam, Germán (1996). “Cultura y educación bilingüe intercultural en el pueblo achuar”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, núm. 37-38, julio-diciembre, pp. 163-195.
- Ulloa, José A. (1995). *Informe de la línea impacto social*, Chiapas: UPN-unidad Tapachula, 17 pp.
- UNESCO (1981). *Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas. La Educación en marcha 2*.
- UNESCO (1996). “Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVI, núm. 2, México: CEE, pp. 193-209.
- UNESCO (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001*, 7 pp.
- UNI (Unión de Naciones Indígenas) (1988). “Los pueblos indígenas y el derecho a la educación en Brasil”, en E. Amodio (comp.) *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina*, tomo 2, Ecuador: Abya-Yala, pp.117-124.
- Universidad Iberoamericana (1993). Grupos étnicos e identidad, en *Cuadernos de Posgrado en Antropología Social*, núm. 26, México: Departamento de Ciencias Sociales y Políticas-UIA, 27 pp.
- UPN (1991). *Licenciatura en Educación Indígena (plan de estudios 1990)*, México: SEP, 234 pp.
- UPN (1993). *Licenciatura en Educación Preescolar y licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (plan de estudios 1990)*, México: SEP, 45 pp.
- UPN (1995). *Proyecto Nacional de Evaluación y Seguimiento de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena. Primera fase*, México, 30 pp.

- UPN (1996). *Maestría en Desarrollo educativo. Línea de diversidad lingüística y cultural*, México: UPN-Ajusco, 29 pp.
- UPN (1997). *Proyecto Nacional de Evaluación y Seguimiento de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena. Segunda fase*, México, 34 pp.
- UPN (2000). *Diplomado en Derechos humanos de los pueblos indígenas y educación indígena*, México: SEP/UPN-Ajusco, 23 pp.
- UPN (2001). *Diplomado en interculturalidad en educación básica*, México: SEP/UPN-Ajusco, 23 pp.
- UPN (2002). *Licenciatura en Intervención Educativa. Línea interculturalidad. Proyecto de reordenamiento de la oferta educativa en licenciatura*, México: UPN. 60 pp.
- UPN-subsede San Cristóbal de las Casas (1997). *Maestría en Educación y Diversidad Cultural, SCLC, Chis.*, 75 pp.
- UPN-unidad Chilpancingo (1999). *Maestría en Desarrollo Educativo. Línea educación indígena*, Chilpancingo, Gro. 29 pp.
- UPN-unidad Tijuana (1998). *Limitaciones y perspectivas de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90*, Tijuana, BC, 17 pp.
- UPN/INI/DGEI (2001). *Diplomado en Educación intercultural bilingüe*, México: SEP/UPN Ajusco, 12 pp.
- Urban, Greg y J. Sherzer (1991). "Introduction: Indians, Nation-states and Culture", en G. Urban, y J. Sherzer, *Nation-states and Indians Latin America*, University of Texas Press.
- Valdés Ferreira, Irma (1999a). "Si la práctica hace al maestro, ¿dónde queda la reflexión?" ponencia presentada en Encuentro sobre formación docente para el medio indígena, Ixtepec, Oax.: UPN, 16 pp.
- Valdés Ferreira, Irma (coord.) (1999b). *Pasantía en Formación docente intercultural. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*, UPN-unidad Oaxaca. 35 pp.
- Valdés Ferreira, Irma (coord.) (2000). *Pasantía en Análisis de la gestión de la educación indígena bilingüe. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe*, UPN-unidad Oaxaca, 35 pp.
- Valdés Ferreira, Irma (2001). "La formación docente del maestro indígena en los derechos humanos y la educación intercultural" ponencia presentada en Diplomado de educación bilingüe y derechos indígenas, México: UPN-Ajusco, 13 pp.
- Valdivia Dounce, Teresa (1996). *Derechos humanos y derechos indígenas. Diplomado en Antropología jurídica. Módulo I. Seminario I (s/d/e)*.
- Valentín Bernabé, Luz (2001). "La formación de los docentes p'urhepechas". ponencia presentada en Primera Reunión de la Red UPN de Educación Intercultural. Chetumal, Q. Roo, 9 pp.
- Valenzuela, María de la Paz (2000). *Los pueblos indígenas y la educación de adultos en México*, México: UNESCO-CREFAL, 119 pp.

- Valiente, Teresa y Wolfgang Küper (1998). “Lengua, cultura y educación en el Ecuador 1990-1993”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, número monográfico 43-44, Ecuador: Abya-Yala.
- Valverde Valdés, María del Carmen (1996). “Algunas consideraciones en torno al proceso educativo de los mayas prehispánicos”, en M. Bazant (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, pp. 55-65.
- Valverde, Adrián y Ma. del C. Ortiz (2000). *Factores lingüísticos y culturales en la educación preescolar. Asignatura regional para la licenciatura en Educación Preescolar plan 1999 en el DF*, México: DGENAM-DF/Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, 35 pp.
- Varese, Stefano (s/a). *Educación y diversidad cultural: Escenario 2000. Diagnóstico y evaluación de alternativas educativas para la población indígena* (s.d.e.), 20 pp.
- Vargas Ortega, María del Rocío (1997). “Los criterios de legibilidad en escrituras fuera de contexto”, en M. Bertely y A. Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, col. Investigación Educativa 1993-1995, México: COMIE, pp. 121-133.
- Vargas, María Eugenia (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, col. Miguel Othón de Mendizábal, México: CIESAS. 261 pp.
- Vaughan, Mary Kay (1997). *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico. 1930-1940*, Tucson: The University of Arizona Press.
- Vaughan, Mary Kay (1999). “Cultural Approaches to Peasant Politics in the Mexican Revolution”, en *Hispanic American Historical Review* 79, 2, Duke University Press, pp. 269-305.
- Vaughan, Mary Kay (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México: SEP-FCE, 405 pp.
- Vázquez Pérez, Graciela (2001). *Trabajo y educación: El caso de los niños jornaleros migrantes en los campos agrícolas de la costa del Pacífico*, tesis de licenciatura en Etnología, México: ENAH.
- Vázquez, Luis (1992). *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, México: CONACULTA, 456 pp.
- Vázquez, Luis (2001). “Organizaciones étnicas en Michoacán”, en seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?, (17, 18 y 19 de septiembre), Jalisco: CIESAS-Occidente/CONACYT/Fundación Ford.
- Vázquez, Rigoberto (1997). “Hacia un diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de la región mesoamericana”, en *Revista Pueblos Indígenas y Educación*, vols. 39-40, enero-junio, pp. 31-49.
- Velasco, Saúl (1996). *Informe de la línea de investigación: seguimiento de matrícula*, México: UPN, 60 pp.

- Vélez Merino, Hilario, B. Alonzo y M. Álvarez (1995). *Primer informe parcial sobre los cambios del egresado de las LEP y LEPMI 90 en lo individual, su práctica docente y sus repercusiones en la comunidad*, Valladolid, Yuc.: UPN, 45 pp.
- Vergara, Rita (1996). “Reflexiones en torno de los sujetos indios y la educación para su desarrollo”, en Úrsula Klesing-Rempel (comp.) y A. Knoop (coord.). *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, México: Plaza y Valdés/ IIZ-DVV Instituto para la Cooperación Internacional/Asociación Alemana para la Educación de Adultos, pp. 258-272.
- Villa Acevedo, Ma. Virginia *et al.* (1998a). “Expectativas de los padres y madres de los niños jornaleros agrícolas migrantes respecto a la educación primaria”, México: SEP-SEByN-DGIE-Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes.
- Villa Acevedo, Ma. Virginia *et al.* (1998b). “Usos del español y la lengua indígena en los espacios escolares de educación primaria para niños jornaleros agrícolas migrantes”, México: SEP-SEByN-DGIE-Proyecto: Diseño de un modelo de atención educativa de nivel primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas migrantes.
- Villoro, Luis (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*, México: FCE.
- Villoro, Luis (1995). “Igualdad y diferencia: un dilema político”, en *Básica*, año II, núm. 8, noviembre-diciembre, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Villoro, Luis (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, 3ª ed., México: FCE.
- Vitón de Antonio, María de Jesús (1998). “La interculturalidad como perspectiva para repensar los espacios educativos no formales”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, mayo-agosto, Madrid: OEI, pp. 189-205.
- Vitón de Antonio, María de Jesús (1999). *Estudio interétnico del aprendizaje del castellano como segunda lengua en la escuela bilingüe guatemalteca. Planteamiento de una pedagogía diferencial*, Guatemala: OEI [URL: <http://estudiointeretnicoguatemala.htm> 23/11/99].
- Viveros, María de la Luz (1998). *Desempeño académico del asesor de las LEP y LEPMI 90. Oaxaca, México*, Oaxaca: UPN-unidad Ixtepec, 18 pp.
- Warman, Arturo y Arturo Argueta (1991). *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México: Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Humanidades-UNAM.
- Weller Ford, Georganne (1995). *Un nuevo desafío para la planificación lingüística en México y en los Estados Unidos: La presencia de indígenas mexicanos en zonas fronterizas. Informe final sobre el seminario permanente de Estudios chicanos y de fronteras*, DEAS/ INAH, 118 pp.
- Weller Ford, Georganne (2001). “Migración infantil. Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos: El caso de los niños indígenas

- mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable”, en N. del Río (coord.) *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*. México: UAM/UNICEF, pp. 39-54 pp.
- Woldenberg, José (1997). “Racismo y educación”, en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 167, enero-marzo, México: UNAM, pp. 153-160
- Woods, Peter y Martyn Hammersley (coords.) (1996). *Género, cultura y etnia en la escuela, informes etnográficos*, Temas de educación, Barcelona: Paidós.
- Wuest Silva, Ma. Teresa (coord.). (1995). *Educación, cultura y procesos sociales*, col. Investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa, México: COMIE. 403 pp.
- Zamora, Martha Patricia (1996). “Ensayo historiográfico de la educación indígena en México”, en M. Bazant (coord.) *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, pp. 217-231.
- Zimmermann, Klauss (1997). “Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios”, en *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, México: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Zimmermann, Klauss (1999). “Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala”, Guatemala: OEI [URL:<http://interculturalidadguatemala.org/~zimmermannmodosdeinterculturalidad.htm> 23/11/99].
- Zúñiga, Madeleine (1989a). “Uso de la lengua materna en la educación bilingüe”, en *La educación bilingüe*, Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, pp. 35- 62.
- Zúñiga, Madeleine (1989b). “La enseñanza del castellano como segunda lengua”, en *La educación bilingüe*, Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, pp. 67-79.
- Zúñiga, Madeleine (1991). “Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú”, en *Pueblos Indígenas y Educación*, Ecuador: Abya-Yala, pp. 31-50.

Páginas electrónicas

- Red de Educadores e Investigadores en Educación Intercultural, RED-EI, México: OEA/UPN: <http://oea.ajusco.upn.mx>
- ONG SOS.Racismo, Madrid: <http://sauce.pntic.mec.es/~smarti4/educac.htm>
- Red Latinoamericana Alforja: <http://www.alforja.org/>
- Asociación para el Progreso de las Comunicaciones (APC): <http://www.apc.org/español/>
- Ministerio de Educación Español: <http://www.cnice.med.es>

- Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) México: OEA/UNESCO:
<http://www.crefal.edu.mx>
- Red LaNeta: <http://www.laneta.apc.org>
- Red amplia de organizaciones: <http://www.nodo.org/>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): <http://www.oei.es/>
- OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, “Educación bilingüe Intercultural”, enero-abril 1997: <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>
- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, Bolivia (PROEIB): <http://www.proeibandes.org/>
- Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todos”: <http://www.redtdt.org.mx/>
- Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación:
<http://www.reduc.cl/homereduc.nsf/?Open>
- Fundación Rigoberta Menchú Tum, Guatemala: FRMT:
<http://www.rigobretamenchu.org/>
- Servicio internacional para la paz: <http://www.sipaz.org/>
- UNESCO: <http://www.education.unesco.org>

SIGLAS EMPLEADAS

AIDSESP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
AJAGI	Asociación Jalisciense de Apoyo a los Grupos Indígenas, AC
AMDH	Academia Mexicana de Derechos Humanos
AMPIBAC	Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües, AC
ANMEBN	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal
APC	Asociación para el Progreso de las Comunicaciones
BCLD	Bilingual Cultural Language Development
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CANICA	Centro de Apoyo al Niño de la Calle de Oaxaca, AC
CANTERA	Centro de Comunicación y Educación Popular (Nicaragua)
CEASPA	Centro de Estudios y Acción Social Panameño
CEBETAS	Centro de Bachillerato de Educación Técnico Agropecuaria
CEBIAE	Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa
CEE	Centro de Estudios Educativos
CEICADAR	Centro de Enseñanza e Investigación y Capacitación para el Desarrollo Agrícola Regional
CENCOPH	Centro de Comunicación Popular de Honduras
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CEP-Alforja	Centro de Estudios y Poblaciones-Alforja
CESDER-PRODESA	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural-Promoción y Desarrollo Social
CESEM	Centro de Servicios Municipales Heriberto Jara, AC
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CIDE	Centro de Información y Documentación Educativa
CIDECI	Centro de Desarrollo y Cooperación Integral
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

CIICyH	Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades
CINVESTAV	Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
CISE-UNAM	Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM
CNCA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
COCEI	Coalición de Obreros, Campesinos y Estudiantes del Istmo
COESPO	Consejo Estatal de Población
COLMEX	Colegio de México
COLMICH	Colegio de Michoacán
COMEXANI	Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Culturas Populares
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (antes: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina)
DAI	Departamento de Asuntos Indígenas
DECA	Equipo Pueblo
DESMI	Desarrollo Económico y Social de los Mexicanos Indígenas
DGCP	Dirección General de Culturas Populares
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGENAMDF	Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal
DGIE	Dirección General de Investigación Educativa
DIE	Departamento de Investigación Educativa
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador)
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EDUCA	Fundación Educa, México, AC
EMAS	Equipo de Mujeres en Acción Solidaria
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ERA	Estudios Rurales y Asesoría Campesina, AC
FCE	Fondo de Cultura Económica
FLACSO	Fundación Latinoamericana de Ciencias Sociales
FNUAP	Fondo de Población de las Naciones Unidas
FRMT	Fundación Rigoberta Menchú Tum
FUNPROCOOP	Fundación Promotora de Cooperativas de El Salvador

GIRA	Grupo Interdisciplinario de Tecnología Apropriada
GTZ	Cooperación Técnica Alemana
ICSyH-BUAP	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IIA	Instituto de Investigaciones Antropológicas
IIZ/DVV	Instituto para la Cooperación Internacional/Asociación Alemana para la Educación de Adultos
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
IMDEC	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, AC
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INDESOL	Instituto Nacional de Desarrollo Social
INEA	Instituto Nacional de Educación de Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INFOTEC	Información Tecnológica
INI	Instituto Nacional Indigenista
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ITESO	Instituto Tecnológico de estudios Superiores de Occidente
LASA	Latin American Studies Association
LEI	Licenciatura en Educación Indígena
LEP	Licenciatura en Educación Preescolar
LEPMI	Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena
OAPSD	Organizaciones Autónomas de Promoción Social y Desarrollo
OCPDS	Organizaciones Civiles de Promoción para el Desarrollo Social
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de los Estados Iberoamericanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPINAC	Organización de Profesionistas Nahuas, AC
OREALC	Organización para la Educación de América Latina y el Caribe
OSC	Organismos de la Sociedad Civil
P-EBI	Programa de Educación Bilingüe Intercultural
P-EBI-	Proyecto Educación Bilingüe Indígena-
MEC-GTZ	Ministerio de Educación y Cultura y Agencia Alemana de Cooperación Técnica para el Desarrollo
PEEB-P	Proyecto Experimental de Educación Bilingüe

PEIB	Programa de Educación Intercultural Bilingüe
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROEIB	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
RED-EI	Red de Educadores e Investigadores en Educación Intercultural
REDUC	Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación
SEByN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal
SECH	Servicios Educativos de Chiapas
SEDEPAC	Servicio Paz y Desarrollo, AC
SEIE	Seminario Escuela Indígenas y Etnicidad
SEP	Secretaría de Educación Pública
SERJUS	Servicios Jurídicos y Sociales de Guatemala
SIBEJ	Sistema de Investigación Regional Benito Juárez
SIOS	Sistema de Información sobre Organizaciones de la Sociedad Civil
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio del Estado
SSEDF	Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UCEZ	Unión de Comuneros Emiliano Zapata
UCIEP	Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, AC
UCIEP	Unidad de Capacitación e Investigación para la Participación
UdeG	Universidad de Guadalajara
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEM	Unión de Maestros para la Nueva Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNI	Unión de Naciones Indígenas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana
VIIEP-BUAP	Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

PARTE II

EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

COORDINADORES:

Édgar González Gaudiano
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM
y Secretaría de Educación Pública

Ma. Teresa Bravo Mercado
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

COLABORADORES:

Víctor Bedoy Velásquez
Instituto de Medio Ambiente y Comunidades Humana-UdeG

Ofelia Pérez Peña
Instituto de Medio Ambiente y Comunidades Humanas-UdeG

Miguel A. Arias Ortega
Universidad de la Ciudad de México

Claudia Gómez Luna
Centro de Educación y Capacitación
para el Desarrollo Sustentable-SEMARNAT

Pedro Linares Fernández
Instituto de Investigaciones Educativas, UV

Eduardo Salvador López Hernández
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Luz María Nieto Caraveo
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Ana Laura Gallardo
Centro de Estudios Sobre la Univesidad-UNAM

Armando Torres
Centro de Estudios Sobre la Univesidad-UNAM

Alfonso Loranca
Universidad Nacional Autónoma de México

Ma. Esther Juárez
Universidad Nacional Autónoma de México

AYUDANTES DE INVESTIGACIÓN:

Rosario Acevedo Argüelles
Universidad Veracruzana

Ana Rosa Rodríguez Luna
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Catherine Aguilar Álvarez
Universidad Nacional Autónoma de México

Laura Flores Zamora
Universidad Nacional Autónoma de México

DICTAMINADORAS:

Alicia Castillo Álvarez
Universidad Nacional Autónoma de México

Maritza Carrasco
Ministerio de Educación de Colombia

INTRODUCCIÓN

Édgar González Gaudiano
y María Teresa Bravo Mercado

Por medio de este reporte estamos presentando los resultados del estado de conocimiento en educación y medio ambiente, elaborado entre 2001 y 2002 por un grupo de investigadores de diversas instituciones educativas y gubernamentales que accedieron a colaborar en la identificación, registro, sistematización e interpretación de los datos obtenidos.

Estamos conscientes de que el reporte contiene numerosas limitaciones derivadas, principalmente, del hecho de que no están aquí todos los estudios que debieran estar. Como se explica más adelante, las restricciones de tiempo de entrega de resultados nos obligaron a considerar solamente aquéllos sobre los cuales pudimos obtener los correspondientes resúmenes analíticos, pese a que de muchos otros contábamos ya con los registros de datos generales en el Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) que se construyó *exprofeso* para este trabajo, con la invaluable aportación del CESU de la UNAM. Sin embargo, nos hemos propuesto darle continuidad a la recopilación, registro y sistematización, a fin de que este SRBD pueda afinarse y convertirse en un importante instrumento de investigaciones sucesivas.

El reporte ha sido construido con un primer apartado que contiene una exposición sobre la evolución conceptual del campo de la educación ambiental. Lo creímos necesario debido a que en sus treinta años de vida, el campo de la educación ambiental ha sufrido radicales transformaciones conceptuales que han afectado notablemente sus diversas prácticas entre ellas, desde luego, a la investigación. Sin embargo, estas transformaciones

no han sido sustitutivas y como ocurre incluso en los procesos de evolución biológica durante la aparición de nuevas especies, se produce una suerte de coexistencia conflictiva, por posicionarse de mejor forma en la estructuralidad del campo.

Posteriormente, se describe el proceso seguido en la elaboración del estudio, comenzando por una breve exposición por lo que consideramos han sido las tres etapas temporales más evidentes en el proceso de construcción de la investigación de la educación ambiental en nuestro país. Asimismo, se describe la integración del equipo, su organización y la distribución del trabajo de interpretación. Finalmente, después de una presentación de los rasgos más importantes observados en el periodo que se reporta, se informan los hallazgos encontrados en las siete categorías de análisis construidas para ello.

En el tercer apartado, se describe el SRBD y se muestran algunos gráficos resultantes del análisis de la información total que contiene la base de datos y no sólo los estudios que se reportaron en la parte analítica de este trabajo, ya que ello aporta una visión de conjunto que es muy enriquecedora del trabajo.

Finalmente, se incluye un apartado de conclusiones del reporte las que habrá que considerar como enteramente provisionales, tanto por las propias limitaciones del estudio, como por el acelerado dinamismo del campo. Asimismo, apuntamos algunas ideas concernientes a los rumbos que se vislumbran en el campo, sobre todo a partir de las resoluciones de la Cumbre mundial para el desarrollo sustentable, celebrada en Johannesburgo, Sudáfrica, del 26 de agosto al 4 de septiembre de 2002.

Como ayuda a una comprensión más completa del presente reporte se incluyen tres anexos. El primero contiene el listado de las investigaciones que fueron consideradas en el tratamiento analítico. El segundo, el Informe de país en materia de educación ambiental, presentado en el III Congreso iberoamericano de educación ambiental (Caracas, 2000) donde se describen no sólo aspectos fundamentales del proceso de constitución de campo, por área de trabajo e incluso algunos grupos de destinatarios, sino los retos a enfrentar en la próxima década. El tercero, incluye los dictámenes formulados a este estudio por las doctoras Alicia Castillo Álvarez, del Instituto de Ecología de la UNAM y por Maritza Carrasco, del Ministerio de Educación de Colombia.

CAPÍTULO 1

ATISBANDO LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO

Édgar González Gaudiano*

PRESENTACIÓN

Como ya es de muchos sabido, la educación ambiental es un campo emergente de la pedagogía, cuya patente internacional se remonta no más allá de la década de los setenta y, en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe, de los ochenta. Por lo mismo, se trata de un campo que se encuentra en proceso de constitución inicial, que todavía no logra trasminar apropiadamente las estructuras y prácticas de las instituciones educativas oficiales en la región latinoamericana, aunque en los países industrializados está plenamente incorporado.¹

* Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/SEP. CE: edgarg@sep.gob.mx. Este ensayo es una versión modificada y ampliada de la presentación que se hizo en el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Manzanillo, Colima, 6-10 de noviembre de 2001), convocado por el COMIE, como marco conceptual del reporte de los avances en la elaboración del estado de conocimiento sobre el área “Educación y medio ambiente”.

¹ Aunque en el Congreso brasileño sobre la calidad de la educación, celebrado en Brasilia, del 15 al 19 de octubre de 2001, escuché algunas polémicas sobre si debemos

Si bien estos orígenes y momentos son comúnmente aceptados, cabe mencionar que en la región de América Latina y el Caribe y, particularmente, en México se cuenta con registros de destacados educadores que, desde la década de los cuarenta, ya habían propuesto poner en marcha programas de educación dirigidos a la conservación de los recursos naturales, en especial, forestales. El más conspicuo representante de estos pioneros es Enrique Beltrán Castillo (1946), quien recomendaba la inclusión de “conceptos básicos de la conservación, en todas y cada una de las materias” que integraban el currículo de los niveles de educación primaria y secundaria. Estos planteamientos son absolutamente anticipatorios de propuestas surgidas treinta años después. La educación ambiental en México aún no le rinde el justo homenaje y reconocimiento que se merece.²

Por todo ello, la educación ambiental se encuentra atravesada por una diversidad de discursos de distinto tipo y peso relativo. Algunos de ellos respaldados por agencias y programas de Naciones Unidas y distintos organismos internacionales.³ Estos discursos han promovido un paradigma de la educación ambiental inscrito dentro de la corriente principal (*mainstream*) de la educación que caracteriza el contemporáneo y estratégico fenómeno de globalización económica (y, más específicamente, comercial), política y cultural. Un paradigma de educación ambiental sustentado en un paquete de actividades prácticas para mejorar la calidad del ambiente pero,

seguir afirmando que la educación ambiental es un campo emergente, ya que ha sido promovido a nivel mundial desde principios de los años setenta, considero que la emergencia de un campo no se encuentra sólo en relación con su aparición temporal, sino principalmente por su posicionamiento y empoderamiento dentro de los discursos de los gremios implicados, en este caso, los educadores y los ambientalistas. Esta situación se manifestó en México de manera muy concreta durante el VI CNIE convocado por el COMIE, ya que la educación ambiental formó parte de un panel de discusión denominado “Las hermanas incómodas” para hacer referencia a la posición que guarda la educación ambiental y otros campos tales como educación y género, educación bilingüe multicultural y educación de adultos, entre otros, sobre los temas-problema que hegemonizan el campo de lo educativo en general y de la investigación educativa en particular.

² Para un extracto de las tesis educativas del doctor Beltrán, ver: Alba Gamio (2001: 19-23).

³ Me refiero básicamente al Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) (1975-1995) coordinado por la UNESCO y el PNUMA, pero también a la Unión Mundial para la Naturaleza (UICN). En cuanto a organismos internacionales, destacan el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) y el Instituto de Recursos Mundiales (WRI), ambos con sus siglas en inglés.

como veremos más adelante, sin cuestionar las bases estructurales del sistema de producción, distribución y consumo que originan el deterioro ecológico y la desigualdad social.

En los países industrializados de Occidente, tales planteamientos paradigmáticos han sido recogidos, redigeridos y formalizados por los sistemas escolarizados, desde hace al menos dos décadas, injertándolos dentro del currículum convencional, con resultados que apenas comienzan a ser cuestionados por los educadores ambientales críticos de dichos países.

Cabe aclarar que en el transcurso de estas tres décadas de existencia de la educación ambiental, los discursos de estos organismos fueron sufriendo variaciones en sus enfoques, si bien prevaleció una aproximación más cercana a la concepción promovida por los países industrializados, que puede explicarse a partir de los siguientes factores:

Primero, una exclusión de los procesos construidos en los países de América Latina y el Caribe. Dicha exclusión se produjo por desconocimiento de los mismos, pero principalmente por una actitud de minusvaloración a lo que se hace y se puede hacer en nuestros países.

Segundo, una visión de la educación ambiental restringida al contexto escolar, principalmente en los niveles básicos, y enfatizando el componente de conservación de una noción de naturaleza asociada con la vida silvestre.⁴ Por lo mismo, marginando no sólo al medio urbano y a la dimensión humana y social de los problemas ambientales, sino a los proyectos y programas desarrollados con independencia de la actividad escolar.

Tercero, una concepción de ambientalismo proveniente de los decimonónicos movimientos naturalistas de origen inglés y, a partir del siglo XX, estadounidense que se impuso mundialmente, ya no digamos a otras concepciones del propio mundo industrializado —como el ambientalismo alemán—, pero que no reconoce como movimientos ambientalistas a las seculares luchas de raigambre anticolonialista relacionadas con la defensa de los recursos naturales (forestales, hídricos, etcétera) y con los conflictos agrarios. Abundaremos en todo esto más adelante.

⁴ Un análisis preliminar de algunas formas y términos empleados es sumamente revelador de cómo el concepto de conservación y la equivalencia naturaleza-vida silvestre han sido subsumidos en el discurso dominante. Por ejemplo, WWF significa literalmente y de ahí sus siglas en inglés, Fondo Mundial para la Vida Silvestre (*World Wildlife Fund*) pero últimamente se traduce como Fondo Mundial para la Naturaleza. Asimismo, la UICN, cuyas siglas significan literalmente Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, ahora se designa Unión Mundial para la Naturaleza, omitiendo el concepto de conservación por considerarse implícito.

Sin embargo, también existen en América Latina y el Caribe otros discursos de la educación ambiental surgidos de la hibridación de los planteamientos originales del campo con las tradiciones educativas de corte libertario de la región.⁵ Estos últimos, desde luego, constituidos en los márgenes del campo educativo en su conjunto y, por ello, que irrumpen con una presencia más definida en programas no formales para adultos, de educación popular, vinculados con procesos de desarrollo comunitario y con un marcado acento en áreas rurales e indígenas. Por lo mismo, con una nula o precaria y, en todo caso, muy reciente expresión en los procesos educativos formales —principalmente a partir de los movimientos en defensa de la escuela pública—, a diferencia de lo que ha sido la constitución del campo de la educación ambiental en los países industrializados.

Lamentablemente, prevalece de igual modo en nuestra región un tipo de educadores ambientales caracterizado por una postura anti-académica y un discurso surcado por espontaneísmos de diverso corte, amén de reacio a participar en programas de formación. Este tipo de protagonista se inició de forma temprana en la educación ambiental sin la necesidad aparente de una preparación académica para conseguir fondos de organismos internacionales y extranjeros, a fin de poner en marcha acciones dispersas y sesgadas pero de gran visibilidad mediática. No obstante, sus carencias formativas e informativas no han contribuido a acreditar el campo de la educación ambiental, ya que al contar con recursos financieros concurren a reuniones internacionales y congresos de especialistas en representación del gremio, exhibiendo sus deficiencias frente a otros profesionales tanto de la educación como de la gestión ambiental. Sobre este particular y para el caso de Brasil, Reigota (1999:78) señala que este “anti-intelectualismo” combinado con un discurso pseudocientífico próximo a la “literatura esotérica”, tomó la forma de un discurso pedagógico populista y mesiánico, que no precisaba de una fundamentación teórica, convirtiéndose en el lado simpático-bobo de la pedagogía cotidiana “y, más aún, sinónimo de *marketing* bien intencionado y políticamente correcto de los oportunistas bien conocidos y siempre de plantón”.

Como puede inferirse, la diversidad conceptual y social del campo de la educación ambiental es muy amplia y llena de antagonismos y disputas, lo que se expresa en distintas luchas en diferentes esferas, tanto de lo educativo como de lo ambiental, y tanto en el terreno internacional como en el regional y nacional.

⁵ Para una buena compilación de reflexiones y experiencias educativas de corte libertario en la región, ver Gadotti y Torres (1993) y Puiggrós (1988).

En este trabajo pasaré una rápida revista a esta situación, para intentar ubicar en ella las posibilidades de impulsar y consolidar procesos educativos, a partir de marcos conceptuales acordes con las necesidades y características de la región. Por los fines del trabajo, no me extenderé en las pugnas y conflictos específicos que se libran por hegemonizar el campo de la educación ambiental, si bien estaré haciendo referencia a ellas como un elemento consustancial a los procesos de constitución del propio campo, ejemplificando en el caso México, por ser de donde dispongo de mayores elementos.

EL PIEA: APORTES Y LIMITACIONES

El Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) fue creado por mandato de la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 1972 (Resolución 96), a resultas de las propuestas emanadas de la Conferencia de Naciones Unidas para el Medio Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, durante el mes de junio de 1972. El mandato fue otorgado a la UNESCO y al entonces recién creado Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), aunque inició sus operaciones oficiales en 1975 con la puesta en marcha del Seminario de Belgrado. El PIEA operó hasta 1995, cuando se produjo una reorientación en las políticas de la UNESCO hacia esta área en lo que hoy se designa como Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) y otras denominaciones equivalentes que aparecen en el discurso institucional y del propio campo.⁶

Caride y Meira (2001:156) admiten que el PIEA con “un claro enfoque estratégico, centró sus iniciativas en todos los ámbitos y niveles educativos con la intención de mejorar los dispositivos curriculares puestos al servicio de la formación ambiental”. Y sostiene que los resultados obtenidos en este proceso pueden apreciarse en tres planos complementarios:

⁶ También se reconoce como Educación para un Futuro Sustentable (EFS), Educación para la Sustentabilidad (ES) y más recientemente Educación Sustentable (Sterling, 2001). Para un interesante debate conceptual sobre los intentos de la UNESCO en relación con esta sustitución, ver el volumen 4 del *Canadian Journal of Environmental Education* (1998) en especial la polémica entre Lucie Sauvé y John Huckle. La postura de Sauvé puede consultarse en español en Sauvé (1999) Para otro tipo de críticas, ver: Smyth (1998) y González Gaudiano (1998a). Esta reorientación determinó que el PNUMA suspendiera sus contribuciones a la UNESCO para la operación del PIEA las cuales, según informes de funcionarios de este Programa, ascendían a un millón de dólares americanos al año.

- su contribución al logro de una concientización generalizada sobre la necesidad de una Educación Ambiental (como acción predominante desde sus inicios hasta 1978);
- sus aportaciones a la precisión de los conceptos y enfoques metodológicos de la Educación Ambiental, sobre todo en el periodo que transcurre entre 1978 y 1980;
- finalmente, su afán por incorporar la dimensión ambiental a los procesos y sistemas educativos de los Estados que se integran en Naciones Unidas (con especial énfasis en el periodo que transcurre entre 1984 y 1989).

Para estos propósitos y desde sus inicios, el PIEA produjo una serie de publicaciones dirigidas a promover el campo de la educación ambiental.⁷ Aunque aún está pendiente la evaluación del propio PIEA y de sus publicaciones, sí se han planteado críticas a sus contradicciones inherentes en lo conceptual y a su proclividad hacia el punto de vista de educadores ambientales pertenecientes a los países desarrollados, principalmente de habla inglesa.⁸ La orientación hacia la problemática ambiental de los países desarrollados y las consecuentes propuestas para un tipo de escuela promedio inexistente en los países en desarrollo, representó el principal problema de estas publicaciones oficiales en quienes nos incorporamos tardíamente en este proceso. En otro trabajo (González Gaudiano, 1999:14) señalé:

Ciertamente, la elaboración de la serie de documentos en apoyo a las diferentes áreas del programa fue en su gran mayoría asignada a prominentes especialistas de países desarrollados y si bien existen diferencias entre un texto y otro, en general puede observarse:

- a) un énfasis en las ciencias naturales, una concepción de aprendizaje acorde con la psicología conductista y, en menor grado, al constructivismo;
- b) un proceso educativo dirigido a formar sujetos sociales para un proyecto político predeterminado aunque lleno de contrasentidos, donde la conservación del ambiente ocupa un lugar relevante;
- c) una orientación funcionalista predominantemente escolar y urbana, y
- d) un enfoque positivista de ciencia.

⁷ Se trata de treinta títulos sobre temas diversos tanto para el ámbito formal como para el no formal de la educación, pero con una proporción considerablemente mayor de textos dirigidos a maestros de distintos niveles y otros funcionarios del sistema escolar.

⁸ Ver González Gaudiano (1998 y 1999).

Es importante analizar el efecto diferencial que estos documentos han tenido en los países de la región:

Primero, porque contienen el sesgo evidente derivado del hecho de que sus diagnósticos y recomendaciones respondían a problemáticas poco compartidas con los países latinoamericanos, entre ellos México. Sobre todo en los primeros títulos de la serie que estuvieron orientados a reforzar la labor docente y de supervisión de los niveles primario y medio de educación escolar (volúmenes 5 al 10).⁹ Lo cual es congruente con el énfasis escolarizado que se pretendía promover.

Segundo, porque al ser asignada su elaboración a diferentes autores dieron a cada título un fundamento conceptual que, en ocasiones, no sólo era divergente sino francamente antagónico respecto de otros volúmenes de la misma serie. Así, pueden reconocerse entre dichos títulos concepciones de aprendizaje derivadas tanto del conductismo, como del cognoscitividad y del constructivismo, así como enfoques de educación ambiental centrados tanto en la enseñanza de la ciencia como en el conservacionismo, por citar los dos más recurrentes. De ello, hablaremos en los apartados siguientes.

Tercero, porque estos materiales impresos nos llegaron por vía oficial, con las recomendaciones del PIEA (UNESCO-PNUMA) y bajo el peso de haber sido elaborados por expertos en el campo, para inducir los programas y proyectos en aquellos países que mostraran rezagos y carencia de experiencias relevantes, a causa tanto de haberse incorporado en forma posterior a este movimiento, como por no contar —según los responsables de la serie— con antecedentes recuperables.¹⁰

Cuarto, porque se preconizaron como prescripciones estandarizadas y universalmente válidas, independientemente de realidades y sujetos pedagógicos plurales específicos con características e identidades distintivas, lo cual generó distorsiones sobre todo ante la falta de materiales alternativos.

⁹ Cabe aclarar que algunos títulos de la primera parte de la serie (5, 6 y 9) fueron encomendados a educadores ambientales de países en desarrollo, como Jamaica y la India, pero sus contenidos tuvieron que pasar por el filtro de Willard Jacobson de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, a quien se le atribuye haber redactado la versión final.

¹⁰ En la década de los noventa, toda la serie de Educación ambiental del PIEA fue reeditada por diversas instancias del gobierno español y de sus regiones autonómicas y publicada por Libros de la Catarata.

Educación para la enseñanza de la ciencia

El enfoque inicialmente dominante en la educación ambiental fue el vinculado con la enseñanza de la ciencia. Esto puede haberse debido a que la recuperación que realizó el PIEA durante su primer y segundo trienios de trabajo (1975-1980) se desvió hacia experiencias de este tipo, tanto por el propósito de que los primeros esfuerzos se dirigirían a reforzar procesos escolarizados, como por el predominio de una limitada concepción de ambiente en la que se destacaba el entorno físico-natural.¹¹

Como puede observarse en, cuando menos, los primeros títulos de la serie existe un permanente esfuerzo para que los docentes y supervisores adquieran los contenidos básicos de los procesos y dinámicas del mundo físico-natural, así como un conjunto de recomendaciones sobre cómo trabajar estos contenidos en los niveles y modalidades escolares correspondientes.

En la Recomendación núm. R (91) 8 sobre el desarrollo de la educación ambiental en los sistemas escolares, adoptada por el comité de ministros del Consejo de Europa, el 17 de junio de 1991 se lee:

Es aconsejable: Intensificar en los currículos, de todos los niveles de la educación, las diferentes materias que estén vinculadas a asuntos sobre la protección ambiental y ecológica: aunque la biología y la geografía sean las principales materias que cumplen este propósito, todas las demás disciplinas pueden ayudar a promover la enseñanza de la ecología y la protección ambiental (educación cívica, artes plásticas, religión, etcétera).¹²

Los problemas que derivan de esta aproximación es que la organización del contenido sobre el ambiente adquiere la forma curricular convencional de asignaturas y áreas de conocimiento, secuenciadas por objetivos de aprendizaje en un grado progresivo de dificultad, pero con un énfasis en las ciencias naturales y bajo una concepción positivista de ciencia. Foladori y González Gaudiano (2001) mencionan que:

En los últimos treinta años, la enseñanza de las ciencias naturales (duras) ha tenido como uno de sus focos principales responder a la incorporación del nuevo conocimiento generado por las diversas disciplinas científicas en su

¹¹ Reigota (1994:14) sostiene que al no existir consenso ni siquiera entre los científicos sobre la noción de medio ambiente, ésta resulta ser una representación social, cuya identificación y deconstrucción en cada grupo debiera constituir uno de los primeros pasos para la planeación e instrumentación de proyectos de educación ambiental.

¹² UNESCO (1992:4).

vertiginoso desarrollo contemporáneo. Un gran número de discusiones se ha centrado en la necesidad de una mayor articulación conceptual, particularmente desde los estudios de la Universidad de Cornell y las aportaciones de Gowin (1981) y sobre todo de Novak (1982) en materia de estrategias de enseñanza aprendizaje, desde la teoría cognoscitivista y el aprendizaje significativo, para combatir la excesiva memorización y el enciclopedismo, con ayuda de los mapas conceptuales... Otros esfuerzos han estado orientados a fortalecer el componente experimental, aunque la mayoría lamentablemente desde perspectivas positivistas, que no son precisamente compatibles con lo anterior (Hanson, 1982; Johnstone y Wham, 1979).

En este enfoque si bien numerosos contenidos están referidos al medio ambiente natural, también se tratan problemas relativos al medio ambiente transformado por las actividades antrópicas, pero en una relación proporcional sustantivamente menor, lo que restringe las tendencias al enfoque integrado. Ésta es la orientación que predomina en los contenidos ambientales de los libros de texto de ciencias naturales para la educación primaria en México.

Como parte sustantiva del enfoque de enseñanza de las ciencias, se encuentra una propuesta didáctica que gira en torno de la solución de problemas, que es consistente con la tradición metodológica-didáctica de este enfoque.¹³ El énfasis en la solución de problemas soslaya o minimiza la perspectiva preventiva que es sumamente importante en la educación ambiental, sobre todo cuando los principales propósitos pedagógicos no remiten a la adquisición de habilidades cognoscitivas, sino a la construcción de actitudes y valores. Como comentaremos más adelante, ha sido bastante claro que la adquisición de información sobre los problemas del medio ambiente, no deviene necesariamente cambio de pautas de conducta ni actitudes ambientalmente favorables. Por el contrario, en algunos casos, los énfasis catastrofistas o apocalípticos que se han dado a algunos programas o la sobresaturación de información, han generado conductas reactivas, desinterés, desesperanza y resistencia a la participación.

Educación para la conservación

Aunque el enfoque de la enseñanza de las ciencias coincide en ciertos aspectos con el que se centra en la conservación, también muestra diferen-

¹³ De hecho, el volumen 15 se encuentra dirigido específicamente a este tema, con el título “Educación ambiental: hacia una pedagogía basada en la resolución de problemas”.

cias significativas. El enfoque de la conservación recupera el componente verde del entorno; esto es, pone un mayor acento en problemas ambientales relacionados con lo ecológico, tales como la extinción de especies silvestres y la protección de áreas naturales de interés especial, por su estado de conservación, su representatividad e importancia ecológica o por sus endemismos, aunque también —cuando menos eso se observa en algunos de los títulos del PIEA— existe interés por los recursos naturales. Esto es, el enfoque de la conservación no sólo parte de una concepción de ambiente naturaleza, sino que subyace muy frecuentemente la idea de un ambiente recurso.¹⁴

Con el enfoque de la conservación surgieron los primeros intentos de abordaje interdisciplinario y sistémico, como una derivación de la ecología, pero que sí comenzó a incorporar contenidos sociales, atendiendo una de las principales recomendaciones de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi (1977). En otro trabajo (1998, XIII y XIV) señalé que:

Uno de los principales problemas de la actual configuración del campo de la educación ambiental es la aceptación acrítica de que la conservación de la naturaleza no es sólo su finalidad esencial, sino su quintaesencia. Sin embargo, considerar a la conservación *per se* como el centro de la actividad pedagógica responde a un sistema de valores universales que contiene varios problemas.

- a) En el afán por desplazar el antropocentrismo por un biocentrismo que fomenta el respeto y el derecho a la vida de las otras especies del planeta, en el discurso de la conservación a menudo se excluye a la especie humana. Metafóricamente hablando se trata de una segunda expulsión del Paraíso Terrenal.
- b) Dicha exclusión produce una suerte de giro psicológico y axiológico en el que el valor de las otras especies de la Naturaleza, resulta mayor que el que se otorga a los propios seres humanos. No obstante, esta depreciada cotización se aplica sólo para aquellos grupos y segmentos sociales prescindibles en función de su clase, raza, etnia, género, generación y orientación sexual.
- c) De este discurso cuyos términos no son explícitos, emanan las propuestas conservacionistas a ultranza, el ecofacismo, el ecologismo autoritario, la ecología profunda y las otras denominaciones que han sido acuñadas para describir una política radical y estridente que promueve sus soluciones a la crisis ambiental imperante.

¹⁴ Lucie Sauvé (1997:11-15) ha desarrollado una tipología de concepciones de ambiente que resulta muy útil para entender las diversas aproximaciones de educación ambiental. Dos de ellas son la de ambiente naturaleza y ambiente recurso.

Cabe aclarar que el enfoque de la conservación tiene un amplio espectro de posiciones que van desde una educación para la conservación, donde se intentan balancear los problemas del medio con las necesidades humanas, hasta posiciones de una educación conservacionista sustentada en lo que en diversos textos he llamado una conservación *per se* o a ultranza, sustentada en un pronóstico catastrofista.¹⁵ Este último no se observa en la serie del PIEA, aunque puede reconocerse con claridad en algunos textos de origen estadounidense. Por ejemplo, Braus y Wood (1998:1) introducen su libro diciendo:

¿Por qué el interés en educación ambiental? Actualmente más de cinco millones de personas están usando (y a menudo abusando con o sin conocimiento) los recursos naturales de la Tierra. En cada rincón del mundo, la gente está cortando el bosque, extrayendo las reservas minerales y energéticas, erosionando el suelo, contaminando el aire y el agua, produciendo desechos peligrosos y destruyendo áreas naturales a una velocidad sin precedentes en la historia de la vida de la Tierra. En la medida en que la población crece más y más y el desarrollo se acelera, se vuelve más difícil para la población satisfacer sus necesidades. Se vuelve imposible escapar a las consecuencias de la degradación ambiental: extinción de especies, desiertos que se expanden, contaminación por pesticidas, incremento de problemas de salud pública, hambruna, pobreza y pérdida de la vida humana. Muchos expertos temen que si la tasa de destrucción actual continúa, veremos el decaimiento gradual de los mismos sistemas que mantiene la vida de la Tierra.

[Y en su definición señalan (p. 5)]:

Educación ambiental es información, incrementar el conocimiento del estudiante con relación al ambiente. Los estudiantes aprenden sobre calentamiento global, desechos sólidos y otros problemas ambientales; aprenden sobre ecología y cómo el mundo “funciona”, aprenden acerca de las consecuencias de la degradación ambiental; y también sobre su rol en la creación y prevención de problemas ambientales.

En este texto, se observa que la finalidad educativa es proporcionar información y producir conocimiento sobre los problemas ambientales y sus consecuencias, así como la participación que cada uno tenemos en la crea-

¹⁵ Las diferentes aproximaciones a la educación ambiental pueden identificarse en algunos de los títulos de los textos autorizados por la SEP para la asignatura optativa sobre este tema en el tercero de secundaria: Beltrán Martínez (1996), Limón y Castillo (1997) y Andrade y Sánchez (1996).

ción y prevención de los mismos, soslayando la formación de valores y actitudes. Sus alcances se orientan hacia una participación uniformemente distribuida, tanto en la generación de los problemas como en su prevención, pero que no considera al “principio de la responsabilidad común pero diferenciada” que ha iluminado el debate político ambiental, así como el educativo.

De ahí que en los textos con una perspectiva más conservacionista, no queda claro cómo responder a las preguntas: ¿para qué conservar?, ¿para quién? Ello porque de algún modo, sobre todo cuando se trabaja con poblaciones rurales e indígenas, pese a los numerosos argumentos que pueden aducirse sobre la relación calidad del medio-calidad de vida, el punto sobre los beneficiarios específicos y los costos socioeconómicos que implica la puesta en marcha de proyectos de conservación son, a menudo, ignorados, soslayados y, a veces, hasta grotescamente distorsionados presentando las autoritarias medidas adoptadas como “dolorosas pero por su bien”.

En la serie del PIEA, el enfoque de la conservación es muy evidente en el volumen 3 titulado “Programa de educación sobre conservación y gestión de los recursos naturales” escrito por Christian Souchon (1994:27-28). En este texto se señala:

Describir las formas en las que se explotan, procesan y utilizan los recursos es una manera de estudiar la actividad humana desde un punto de vista fundamentalmente económico sin tener que recurrir al tema del dinero que es meramente un reflejo de esa actividad. Es un enfoque a la vez más sencillo y más cercano a la realidad así como un preámbulo necesario para cualquier análisis de la gestión de los recursos o como argumento a favor de medidas que conduzcan a la economía o conservación de esos recursos.

El componente lúdico y el naturalista

Si bien los aspectos lúdico y naturalista no constituyen un enfoque en sí mismos ya que se encuentran formando parte de los dos anteriores, sobre todo en el de la conservación, sí los quiero resaltar por el importante papel que revisten en la construcción de las aproximaciones pedagógicas más visibles en la educación ambiental.

En las discusiones sobre las orientaciones de la educación ambiental, ha destacado aquella clasificación relacionada con el contenido, cuando se señalaba una educación *sobre* el ambiente (la que podría estar dada por el enfoque de la enseñanza de las ciencias e incluso por el de la educación

para la conservación), una educación *en* el ambiente (que sería aquella que tiene lugar en los espacios naturales, abiertos) y una educación *para* el ambiente que, según algunos autores, sería la que propiamente debiera perseguirse (Benayas, Fienn, Mrazek, Robottom, Sauvé).

La educación en el ambiente, también llamada “extramuros” (*outdoor education*) ha representado un espacio de actividades muy significativo en el desarrollo del campo de la educación ambiental, al promover la formación de capacidades de observación y la experiencia directa. La educación extramuros, que ha dado origen a un sinnúmero de grupos de acampar y excursionismo, también se encuentra ligada a lo que en el campo de la educación ambiental se conoce como interpretación ambiental. Actividad muy difundida en México a través de los biólogos y que consiste en actividades recreativo-educativas (Pulido y otros, 1997) desarrolladas en lo que se denominan senderos interpretativos en espacios naturales (parques, reservas, jardines botánicos, etcétera) para sensibilizar y proporcionar información sobre el ambiente. Ham (1992:3) la define como “un enfoque de la comunicación”. Esta actividad ha sido muy aplicada en lo que hoy se conoce como ecoturismo, el cual contiene un fuerte componente educativo.

Algunos de los problemas que ha tenido el empleo de la interpretación ambiental se inscriben en el excesivo uso de información ecológica —o, peor aún, biológica—, desdeñando el enorme potencial pedagógico que representa la información sobre el uso tradicional (medicinal, ritual, ornato, etcétera) e incluso de los mitos y leyendas locales de las especies a veces sólo descritas en función de sus características taxonómicas. La articulación de estos elementos es una necesidad que, por fortuna, ha sido comprendida por un número creciente de educadores que se dedican a la interpretación ambiental.

Asimismo, es fundamental para los propósitos pedagógicos de esta actividad que se intente vincular, en la mayor medida de lo posible, la información que se trabaja en los senderos, con los elementos de la vida cotidiana o con los problemas particulares del entorno de los sujetos que participan de la actividad. De no ser así, se corre el riesgo de que la interpretación ambiental se reduzca a una actividad con fines meramente informativos y recreativos, que no contribuye a transformar representaciones, preconcepciones y prácticas ambientalmente incorrectas.

Evitando estos sesgos y deformaciones, la simulación y el juego (Taylor, 1993) y las actividades naturalistas representan recursos didácticos muy valiosos de la educación ambiental y, de algún modo, han contribuido con un cierto nivel de crítica a las estrategias tradicionales de enseñanza en la educación formal. Han puesto en jaque no sólo el uso tradicional del aula

y sus recursos didácticos convencionales a base de modelos, sino incluso algunos métodos que, en los hechos, se centran en la adquisición de información, en la memorización de respuestas preempacadas, en los programas enciclopédicos contruidos por contenidos que tienen muy poco que ver con la realidad que los estudiantes viven, además de todos aquellos aspectos relacionados con un concepto de disciplina, obediencia y subordinación del alumno hacia el maestro que no se corresponde más con los procesos de democratización y respeto a los derechos humanos que se están incrementando en la sociedad en su conjunto. Es decir, a través de la educación ambiental se ha puesto de manifiesto, una vez más, que la escuela y el currículo preparan para una realidad que no vive el estudiante promedio, por lo que no lo dota de los elementos para enfrentar los problemas de su vida cotidiana, ni de la capacidad de poder interrogar y buscar explicaciones a sus propias preguntas.

Finalmente y no por ello menos importante, las actividades en el ambiente han recuperado un componente que suele descuidarse en la formación escolar: el vínculo afectivo. A través de los diversos itinerarios de aprendizaje que implican estar en contacto con el medio natural, se fortalecen los lazos afectivos que han sido minimizados por una concepción de educación que ha dado preeminencia al componente cognoscitivo. Esto es evidente, no sólo con los niños que asisten a los diversos programas, sino incluso con adultos, cuando se brindan oportunidades para confrontarse, por ejemplo, con sus fobias, sus preconceptos, sus representaciones sociales, etcétera. Así, es muy frecuente encontrarnos en la sesión de conclusiones de una determinada actividad, que lo que más impactó a algunos participantes fueron precisamente ciertas sensaciones derivadas de tocar la piel de algún animal, la emoción experimentada al estar en presencia de algún espécimen que les producía asco, repulsión o miedo o, simplemente y en especial, con personas provenientes de grandes áreas urbanas, de vivir la impresión del horizonte, de la noche estrellada, del valor de la sombra y del espacio abierto.

Comentarios generales a la luz de cinco lustros de promoción

El enfoque de la conservación y el de enseñanza de las ciencias han tenido muy diversos tratamientos de incorporación en el currículo. Pese a que desde las primeras recomendaciones de Belgrado, se descartó el recurso fácil de darle a la educación ambiental la forma de una disciplina más dentro de los planes de estudio vigentes, esta ha sido la medida más socorrida, principalmente por las dificultades teórico-metodológicas y la carencia de docentes para

el tratamiento interdisciplinario de la educación ambiental.¹⁶ No obstante, en la región de América Latina y el Caribe tuvo un fuerte impacto la reforma educativa española del noventa, que impulsó un currículum escolar configurado por las áreas tradicionales de conocimiento, pero cruzadas por ejes transversales entre los que se encontraba la educación ambiental, entre otros.¹⁷ A una década de distancia de su implantación en España y su adopción en diversos países de la región (Argentina, Brasil, Chile, Bolivia, Colombia y El Salvador, entre otros), las discusiones sobre el manejo transversal de la educación ambiental no sólo no se han cerrado, sino que incluso se han reactivado a resultas de los nuevos planteamientos sobre la sustentabilidad.

Sterling (2001:18-21), por ejemplo, sostiene que la incorporación de la educación ambiental al currículum escolar convencional ha tenido pocos efectos, debido a que ha sido asimilada por la corriente educativa dominante que, por estar ajustada a las características del mercado, promueve la competitividad y el consumo y cotidianamente refuerza valores y prácticas no sustentables. Y afirma:

A lo largo de estos años, he podido ver que la temprana asunción, compartida por la mayoría de los educadores ambientales, fue simplista y determinista: que si la gente aprendía acerca de los temas ambientales su conducta cambiaría. Esto no sólo no funciona, sino que mucho del conocimiento ambiental (particularmente el relacionado con las varias crisis globales) puede desempoderar, sin que se produzca un aprendizaje más profundo y amplio... La educación no es un simple “instrumento para el cambio”, aunque una buena educación siempre involucra cambios en el estudiante. Comprometer completamente a la educación en la transición hacia la sustentabilidad requiere no sólo cuestionar críticamente gran parte del pensamiento y prácticas actuales, sino también vislumbrar y diseñar una alternativa creíble y practicable—independientemente de si eres un tomador de decisiones, conferencista, maestro, comunidad, educador o padre de familia... [por lo que] la elaboración de un *paradigma educativo sustentable* vivido, el cual incluso va más allá del currículum, requiere de una nueva epistemología participativa [énfasis en el original. Traducción libre].

¹⁶ Estas fueron, precisamente, las mismas dificultades que se presentaron cuando en las décadas de los setenta y ochenta se promovieron en América Latina y el Caribe las propuestas de innovación educativa sustentadas en la organización modular del currículum de la educación superior en contraposición a la organización por asignaturas.

¹⁷ Para una discusión, ver *Tópicos de educación ambiental*, vol. 2, núm. 6, número monográfico dedicado al tema de la transversalidad y que contiene artículos que reportan experiencias en Brasil, Bolivia, Argentina, Portugal, México y España.

Al margen de los acuerdos o desacuerdos con las ideas del autor, lo que me interesa destacar es el hecho de que han regresado a la mesa de discusión un conjunto de asuntos que se creían superados, a partir de reconocer los magros resultados de una concepción educativa ingenua y simplista, así como el enorme poder asimilador que los sistemas educativos oficiales tienen en relación con los discursos alternativos y contestatarios. Transformar este estado de cosas, en opinión de Sterling, requiere cuestionar críticamente gran parte del conocimiento disponible y las prácticas asociadas que son, de algún modo, responsables también de lo que ocurre en el mundo. Las implicaciones que esta afirmación tiene en la construcción del currículum escolar son de grandes magnitudes, ya que remiten no sólo a nuevas formas de organización de dicho conocimiento (interdisciplina, transversalidad, etcétera) sino a “una nueva epistemología participativa”, lo que deriva tanto en la necesaria generación de nuevo conocimiento, como en la modificación cualitativa en las formas de su generación y uso.

LA PERIFERIA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Las formaciones discursivas que coexisten en el discurso oficial de la educación ambiental, con grados diversos de influencia en las concepciones y prácticas, han pretendido tener la función de regular el campo. Sus divergencias y coincidencias sólo dan cuenta de una inestabilidad constitutiva que permite una dinámica acelerada de nuevas construcciones y articulaciones, en tanto sistema abierto, lo que en América Latina y el Caribe posibilitó un desarrollo singular, igualmente inestable, precario y marginal. Esta marginalidad tiene dos características:

Una, al haberse construido en la periferia del campo educativo en su conjunto pudo articularse con propuestas y tradiciones pedagógicas de muy diverso signo, desde aquellas compensatorias aceptadas por el sistema social, dirigidas a contribuir a atender rezagos educativos (i.e. analfabetismo, deserción) y a la integración social (i.e. castellanización de poblaciones monolingües indígenas, niños en situación de calle), hasta otras de naturaleza libertaria, orientadas a subvertir el orden social existente. Y, entre estos extremos, una extensa gama de posiciones intermedias, entre las que sobresale la educación popular ambiental ligada a la educación de adultos.¹⁸

¹⁸ La educación popular y la de adultos constituyeron complejos movimientos en América Latina y el Caribe, que no siempre fueron convergentes y que además estuvieron caracterizados por una amplia diversidad de signos, estrategias y metas. La colección de ensayos reunidos por Gadotti y Torres (1993) logran una buena

Dos, al haberse desarrollado al margen del sistema educativo formal no se favoreció su institucionalización —como ocurrió en Estados Unidos, Canadá, Europa y Australia— pero sí un conjunto de estrategias vinculadas con otras reivindicaciones sociales (*i.e.* vivienda y servicios en los suburbios y conurbaciones; recuperación del uso de recursos naturales y luchas agrarias en las comunidades rurales), lo que ha configurado un entramado discursivo particular de la educación ambiental en la región que no se observa en otras regiones en desarrollo y con un componente político mucho más claramente establecido. Ello no niega que uno de los discursos que circulan en la región sea también el oficial (de Naciones Unidas, de grandes fundaciones, etcétera) el cual, curiosamente, ha sido más difundido por organizaciones no gubernamentales que colaboran con organismos internacionales, que por las propias agencias gubernamentales.

Por lo anterior, si la inestabilidad y la proliferación discursiva han sido constitutivas de la identidad del campo de la educación ambiental a nivel mundial, la marginalidad e inestabilidad han sido constitutivas de la identidad del campo en América Latina y el Caribe. Si bien es importante destacar que, en el primer caso, un rasgo diferencial estriba en su intención de regular el campo y, en el segundo, en convertirse en alternativas de distinto tipo.

La recuperación de los antecedentes propios

Un aspecto importante a considerar en este proceso de reconstrucción es dar cuenta de nuestros propios antecedentes. En otro trabajo (González Gaudiano, 1999) que ha tenido una influencia mayor de la esperada, mencioné que era preciso hacer otra lectura a lo que era la historia de la educación ambiental en la región, ya que lo que se mencionaban como antecedentes de la misma era el conjunto de reuniones “cumbre” convocadas por organismo internacionales. Ello implica varios tipos de problemas:

- a) Es muy frecuente que en la casi obligada referencia a dichas reuniones en la introducción de la mayoría de los documentos elaborados en la región, no se mencionen las reuniones celebradas en América Latina y el Caribe (congresos, seminarios, etcétera), con lo cual nosotros mismos desvalorizamos nuestros procesos. Ciertamente, Tbilisi, Toronto y Tesalónica constituyen reuniones importantes en la constitución

síntesis de los éxitos y fracasos de la educación popular y de la de adultos, durante la segunda mitad del siglo XX en la región. La dimensión ambiental se incorporó tardíamente a estos movimientos.

mundial del campo. Pero, ¿por qué con demasiada frecuencia no mencionamos los congresos de Guadalajara, La Habana, Brasilia y Caracas, a los que menos hacen referencia los educadores ambientales de otras regiones, ya sea por desconocimiento o por minusvaloración?¹⁹

- b) Pese a ello, en el mismo artículo también sostengo que dichas reuniones internacionales han tenido menos relevancia en el proceso de constitución del campo en nuestra región, que la que le concedemos en nuestros propios proyectos en las que aparecen como meras referencias documentales. Esto tal vez debido a la precaria difusión que se le han dado a sus resultados y acuerdos, por un lado y, por el otro, a las características y condiciones de trabajo y a las tradiciones pedagógicas latinoamericanas con las que la educación ambiental se ha vinculado, en cuyo marco la gran mayoría de los educadores llevan a cabo su labor. Es decir, es muy poco por no decir nada, lo que un educador ambiental de la región puede esperar de las resoluciones emanadas de las reuniones cumbre que apoyen directamente su trabajo, como no sean las consecuencias derivadas de los múltiples contactos interpersonales que ocurren durante el evento y que representan, a menudo, los beneficios más concretos de su participación en los mismos.

Es más, ni las propias instituciones gubernamentales ambientales o educativas firmantes de dichos acuerdos se han sentido obligadas a instrumentar dichas recomendaciones, como puede observarse en numerosos países de la región. O no se refrendan en las reuniones de ministros, ni se retoman por la UNESCO en reuniones en las que se abordan temas educativos, científicos y culturales más generales. En un trabajo reciente (2001) denuncié que la educación ambiental no sólo no es retomada en el prominente documento “La educación encierra un tesoro”, elaborado por la Comisión Delors para celebrar el 50 aniversario de la fundación de la UNESCO, sino que en la Reunión de ministros de educación de América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO para discutir entre otras cosas el tema del Proyecto principal de educación para la región para el periodo 2001-2015, cele-

¹⁹ Un dato curioso fue que en el boletín *Formación ambiental* publicado por la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe del PNUMA (vol. 9-10, núms. 20-21, sept. 1997-enero 1998) se diera una amplia cobertura a la Conferencia de Tesalónica, Grecia, celebrada del 8 al 12 de diciembre de 1997 y no hace mención alguna del II Congreso iberoamericano de educación ambiental, realizado en Guadalajara, en junio de ese mismo año, siendo que el editor de dicho boletín estuvo presente en ambos foros.

brada en Cochabamba, Bolivia en marzo de 2001, el tema de la educación ambiental no tuvo mención alguna dentro de las resoluciones. Ello pese a que la UNESCO es el organismo responsable de la instrumentación del capítulo 36 de la Agenda 21 ante la Comisión de desarrollo sustentable (CDS).

Rescribir nuestra propia historia de la constitución del campo en la región no es un prurito academicista ni chauvinista, sino deviene en posibilidad de entender las características del perfil que guarda la educación ambiental en nuestros países, a fin de poder desplegar mejores estrategias para su fortalecimiento, así como para revalorar nuestros logros y reconocer nuestros rezagos y limitaciones en una más justipreciada dimensión.

La historia de la educación ambiental en los países de la región es muy particular, si bien pueden identificarse ciertos factores y procesos comunes. Incluso al interior de algunos de los países territorialmente más grandes de la región, pueden reconstruirse procesos locales, significativamente distintos de lo que ha ocurrido en otros lugares del mismo país.²⁰ Así, además de que nuestra educación ambiental no es reconocida, a veces ni por nosotros mismos, nuestra historia nos ha sido expropiada, anulada, por lo que, como decía, la comprensión de estos procesos posibilita afinar mejor las estrategias a emprender en cada caso con base en propósitos, alcances y alianzas apropiadas para obtener más probabilidades de éxito, con entera independencia de los actuales devaneos de la UNESCO con los países industrializados y su mentalidad neocolonizadora.

La construcción en los márgenes

La constitución periférica del campo de la educación ambiental en México y en el resto de América Latina y el Caribe, si bien ha brindado la oportunidad de construir un discurso particular y distinto a la postura institucional convencional promovida por la UNESCO y los países industrializados, también ha implicado una existencia precaria y poco reconocida por el sector educativo. En nuestra región, sólo Brasil y Colombia muestran mejores condiciones en este sentido.

En México, la educación ambiental ha sido promovida desde el sector ambiental, por lo que aparece en la respectiva Ley general del equilibrio ecológico y protección al ambiente, con muchas limitaciones en cuanto alcances e incluso confusiones de tipo conceptual provenientes de las

²⁰ Ver, por ejemplo, el artículo de Guimaraes y Noal (2001) que describe el proceso ocurrido en Río Grande del Sur, que no tiene paralelo con lo que ha sido la constitución del campo de la educación ambiental en las otras regiones del Brasil.

atávicas concepciones que maneja el Partido Verde Ecologista de México (PVEM), que promovió la reforma del artículo 39 de dicha Ley (1999) relacionado con la educación ambiental.

Sin embargo, puede observarse con bastante claridad que el enfoque para la enseñanza de las ciencias domina la concepción de educación ambiental en la Secretaría de Educación Pública, sobre todo en el nivel básico, ya que en el tecnológico y superior —y más recientemente en los proyectos de educación para la vida y el trabajo— es posible identificar otras aproximaciones. Pero por ello, la educación ambiental sólo se ha incluido en los libros de texto de ciencias naturales y de geografía. Es decir, se trata de una equivalencia entre medio ambiente y naturaleza, que poco contribuye a ver la dimensión social de los problemas ambientales y obstruye la comprensión colectiva de los conflictos. Reigota (1999:34) en apoyo a estas ideas menciona que: “Las representaciones sociales de la ecología han mostrado que se entiende a la ecología, como un pensamiento homogéneo, con diferentes interpretaciones, pero con un denominador común, sin antagonismos y conflictos internos. La idea predominante es la de que ecología es sinónimo de naturaleza y que el ecologismo procura preservarla”.

Ello no obsta para reconocer que en el actual momento constitutivo del campo de la educación ambiental, cobran suma importancia las contribuciones que los diversos grupos de científicos hacen para conocer cada vez mejor, la dimensión de los problemas ecológicos y apuntar hacia algunas estrategias para su prevención y minimización. Castillo (2000:46-72) ha insistido en este aspecto y ha demostrado el valor que tiene para los países en desarrollo, el empleo de los hallazgos de la investigación científica por parte tanto de las organizaciones no gubernamentales como de los productores rurales.

Nos encontramos en presencia, entonces, de un campo polidiscursivo con una amplia gama de pesos políticos específicos, ligado no sólo a las diversas concepciones pedagógicas prevalecientes —como en todo campo educativo—, sino a la forma de definir y priorizar la problemática ambiental existente. Pero es un campo que ha venido descentrándose, ya que se ha ido despojando a la conservación de la naturaleza de su investidura de ecología científica recuperando sus componentes sociales y políticos, lo que resulta indispensable para educar ambientalmente en países en los que existen enormes contingentes de población en condiciones de pobreza, como el nuestro. En este sentido dice Guattari (1997:9)

No habrá una verdadera respuesta a la crisis ecológica a no ser en escala planetaria y con la condición de que se opere una auténtica revolución política,

social y cultural reorientando los objetivos de la producción de bienes materiales e inmateriales. Esta revolución deberá concernir por tanto, no sólo a las relaciones de fuerzas visibles en gran escala sino también a los dominios moleculares de sensibilidad, de inteligencia y deseo.

Tal descentramiento está fisurando el campo, imprimiéndole el dinamismo que caracteriza a otros campos emergentes de la pedagogía en el momento actual. Ello es importante, porque mediante discursos de mayor densidad conceptual concernientes a la construcción de una ciudadanía crítica se hace posible contrarrestar las tendencias a hegemonizar el campo, así como las formulaciones banales y superficiales que gravitan alrededor de varias instituciones y organizaciones y que continúan destacando el problema de la basura —aunque sin remitir al análisis de los esquemas de producción, distribución y consumo enmarcados en el sistema neoliberal en boga—. Esta lucha es tal vez nuestro principal problema a encarar mediante la educación ambiental, con la esperanza de que el descentramiento contribuya a encontrar mejores caminos para la construcción de una educación ambiental que responda a nuestras identidades culturales distintivas en el marco de la globalización.

LOS OTROS DISCURSOS

Así, nos encontramos con la aparición de otros discursos que intentan resignificar el campo de la educación ambiental. Este proceso ha implicado, en una primera vertiente, una refuncionalización del discurso convencional encabezado por la UNESCO, para suprimir la noción de educación ambiental por una ligada al concepto de sustentabilidad. Intento al que aludimos rápidamente al inicio. En una segunda vertiente, ha surgido un discurso muy asociado a la complejidad, recuperando las aportaciones de los sistemas complejos y la teoría del caos, así como las perspectivas antiesencialistas y, en una tercera vertiente, un discurso incipiente aún —como los otros—, pero que ofrece un gran potencial para nuestros países, vinculado con un ambientalismo crítico de la globalización neoliberal cuyo *locus* es el consumo. Me referiré muy brevemente a estas tres nuevas aproximaciones discursivas.

De Tesalónica para acá

A partir de la Conferencia de Río en 1992 y, particularmente con el tratado de educación ambiental, Desde Río hacia las sociedades sustentables y de responsabilidad global, surgido del foro paralelo, el concepto de desarrollo

sustentable adquirió una mayor relevancia dentro de la educación ambiental. Con el empleo de este término, se han pretendido reorientar los sesgos conservacionista, ecologista y naturalista que se habían impulsado por el PIEA desde los años setenta. El enfoque fue recogido por la UNESCO al grado de que en 1995 se depuso al PIEA, y comenzó a promover nuevos conceptos para los procesos educativos ligados a la política ambiental. La idea fue madurándose a través de los documentos elaborados para la CDS y, en 1997, se convocó a una conferencia de educación ambiental en Tesalónica respaldada por el gobierno de Grecia (Conferencia internacional sobre ambiente y sociedad: educación y conciencia pública para la sustentabilidad), para la que se circuló un documento base denominado “Educación para un futuro sostenible: Una visión transdisciplinaria para una acción concertada”. La propuesta suscitó una gran controversia y estuvo a punto de provocar un cisma entre los educadores ambientales de América Latina y el Caribe en el II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (Guadalajara, Jalisco, junio 1997). Es más, incluso durante la misma Conferencia de Tesalónica se produjo una gran discusión y se sugirieron conceptos alternativos que en la declaratoria final fueron aparentemente aceptados, pero que no han sido retomados en los documentos posteriores.²¹ La UNESCO insiste en extender el acta de defunción de la educación ambiental y continúa hablando de educación para la sustentabilidad o para el futuro sustentable; lo anterior, además, de la mención previa al doble discurso para este campo que ya ha sido denunciado (González Gaudiano, 2001).²²

En torno a este propósito de la UNESCO, han habido críticas desde los más diversos enfoques. Primero, porque si existe descuerdo sobre el concepto de medio ambiente, la noción de sustentabilidad es aun mucho más opaca, sobre todo porque el problema conceptual se engarza fuertemente con lo político, por lo que, ¿cómo educar para algo que no queda satisfactoriamente definido? Es verdad que este mismo problema se presenta en educación en relación con un enorme grupo de significantes vacíos, como equidad, calidad, excelencia, etcétera, pero alrededor de la

²¹ Educación para el ambiente y la sustentabilidad, punto 11 de la Declaración de Tesalónica.

²² Lo anterior independientemente de las numerosas críticas que se le han estado haciendo al propio concepto de desarrollo sustentable desde la aparición del Reporte Brundtland *Nuestro futuro común* en 1987. Entre las más conocidas por los educadores ambientales mexicanos la de Paolo Bifani (1992 y 1997). Ver también: García (1999), Foladori (1999) y Pierri y Foladori (2001).

necesidad de mejorar la calidad de la educación, por ejemplo, se observa un consenso; el problema estriba en definir qué estamos entendiendo por calidad y a través de cuáles indicadores vamos a saber si nuestras políticas y acciones tienden a ella o no. Pero hablar de educar para el desarrollo sustentable o para la sustentabilidad nos instala en un debate donde el neologismo no sólo involucra un alto grado de vaguedad, sino que un acuerdo consensado sobre cómo construir los indicadores de sustentabilidad es una tarea compleja que todavía durará varios años. En relación con este nuevo icono de las políticas ambiental y económica, Tomassino y Foladori (2001:13-14) afirman:

En realidad, y como puede ser demostrado mediante el análisis de las políticas de desenvolvimiento sustentable, o de los indicadores que se utilizan para medirlo, el objetivo del desarrollo sustentable es siempre proteger a la naturaleza externa. Para ello se considera a la sociedad humana como una unidad, como si en su interior no existiesen diferencias. Es decir, precisamente la particularidad del comportamiento humano con su ambiente, que es el de ser un resultado del tipo diferenciado de relaciones de producción es permanentemente ignorado. *Las relaciones de producción capitalistas no son discutidas en la teoría del desarrollo sustentable* [énfasis en el original].

Si esto fuera como lo señalan Tommasino y Foladori, los procesos educativos para transitar hacia la sustentabilidad estarían nuevamente centrados en la protección del ambiente externo, llámese naturaleza, recursos naturales o biodiversidad, con independencia de los sectores sociales y modalidades pedagógicas implicados en dichos procesos. Se reafirmarían así, los propósitos conservacionistas que han caracterizado las corrientes dominantes de la educación ambiental, pero continuarían sin abordarse justamente aquellos aspectos sociales y económicos que el desarrollo sustentable iba a combatir, ¿proteger la naturaleza externa, para qué?, ¿en beneficio de quién?, ¿dónde quedan los temas de calidad de vida para la mayoría, la satisfacción de las necesidades básicas para los enormes continentes de pobres, las diferencias culturales de necesidad y satisfacción, el reparto de los recursos que derivarían de una disminución del consumo opulento y adictivo de los ricos hacia los pobres, la equidad inter e intrageneracional?

De ahí que las filosofías y políticas biocentristas promovidas por numerosos ambientalistas de los países ricos y de las élites gobernantes y empresariales de los países “en desarrollo”, en realidad contienen una postura ética y socialmente insolidaria con el resto del mundo: como los recursos del planeta no alcanzan para todos, en consecuencia seamos nu-

méricamente menos, más ecoeficientes y más restrictivos para quienes quieren incorporarse al pequeño grupo que ya disfruta de los beneficios del desarrollo. La gobernabilidad global y su centralización del poder para estar en capacidad de controlar las disidencias a las decisiones implícitas, se va consolidando como la única medida admisible. El reciente conflicto bélico en Afganistán y la escalada en Palestina han contribuido a la conformación de una reacción en bloque cuya intervención, posteriormente, se prolongará hacia otros asuntos concernientes al mundo de los negocios globales. En esta línea, García (1999:8-9) opina:

A mi parecer, el concepto de desarrollo sostenible es científicamente inconstruible. Culturalmente desorientador, porque esconde las ideas y valores alternativos y no altera los términos del dilema planteado en la civilización industrial. Políticamente es engañoso: reconoce que hay alguna cosa equivocada pero sugiere que el error puede corregirse con dosis mayores de las mismas medicinas... [Por ello es que en] el ámbito moral, la humanidad contemporánea debe elegir entre una existencia larga y modesta o una corta y lujosa. Creo que no hay disponible una regla transaccional satisfactoria frente a este dilema práctico. Seguramente, la actual forma de vida de los mil millones de beneficiarios de la civilización industrial es insostenible. Seguramente, su prolongación acortaría radicalmente la permanencia del *homo sapiens* sobre la Tierra. Ahora bien: la máxima prolongación posible de esta permanencia no es un valor autoevidente. Implicaría una reducción drástica, hasta niveles cercanos al de subsistencia, tanto de la población como de su consumo exosomático. Mucha gente, incluso mucha gente que se indigna porque opina que el consumo actual es derrochador, podría pensar que un sacrificio tan grande a favor de las generaciones futuras se aleja de lo razonable. La cuestión es: ¿puede definirse un equilibrio razonable?

Veamos entonces las posibilidades de la educación para la sustentabilidad a la luz de estas reflexiones, porque de cualquier modo la reconversión de la educación ambiental es un proceso que se está inexorablemente produciendo. En el número de diciembre de la Carpeta Informativa del Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) de España, Paradells (2001:02-352) describe cómo ha ido cobrando forma el proyecto de la educación para la sostenibilidad, financiado por la Comunidad Europea y “que recoge las conclusiones a que llegaron los países participantes en la Conferencia de Río de Janeiro en el año 1992, donde se involucra a todo el mundo en la búsqueda del desarrollo sostenible”. El proyecto, dice el autor, presenta tres niveles de objetivos que se complementan perfectamente.

El primer nivel lo constituyen los objetivos internos del centro escolar.

- * Diseñar un modelo de gestión de proyectos educativos en temas de desarrollo sostenible.
- * Propiciar un cambio en las relaciones inter-personales en los centros escolares.
- * Fomentar una revisión del proyecto educativo de centro a partir del concepto de sostenibilidad.

El nivel segundo está integrado por los objetivos centrados en la comunidad local.

- * Elaborar materiales de enseñanza-aprendizaje basados en las peculiaridades de la comunidad local.
- * Impulsar desde los centros escolares el proceso democrático de toma de decisiones conjuntas en la comunidad.

El tercer nivel lo constituyen los objetivos del ámbito transnacional (sic).

- * Facilitar el intercambio de información entre los centros participantes y posibilitar la adopción de estrategias comunes.

En la misma tónica, durante el taller internacional “Innovaciones en la educación de maestros a través de la educación ambiental”, celebrado en Klagenfurt, Austria, del 3 al 5 de junio de 1999 y convocado por ENSI, Posch (1999:9) reconoció en la conferencia de apertura que “el concepto de aprendizaje se ha expandido de una manera notable: aprendizaje ya no es la absorción de conocimiento para usos futuros, sino significa influenciar los ambientes cultural, social y económico. El [alemán] Programa de promoción para la educación para la sustentabilidad incluye la siguiente definición: ‘Educación para la sustentabilidad es... un enfoque que difiere fundamentalmente del estilo de enseñanza y aprendizaje que comúnmente se ha cultivado en las escuelas —y que va más allá del mero reconocimiento pasivo de nuevos tópicos y campos de acción’”.²³

No se percibe cambio alguno en los conceptos, alcances y enfoques, salvo en la manera de designar el proceso: “educación para la sostenibilidad”; por lo que seguramente en los próximos años veremos llegar a los países en desarrollo más de lo mismo, a través de un renovado catálogo de ejemplares experiencias modelo con sus concomitantes recomendaciones de corte reformista, producido obviamente en los países desarrollados. Nuevamente, se trata de una educación localizada en el circuito formal y

²³ ENSI, son las siglas de *Environment and School Initiatives*, una red descentralizada del Centro para la Investigación Educativa y la Innovación (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

para la población infantil que, al parecer, será subsumida en el sistema educativo actual, por lo que no contribuirá a “cuestionar críticamente gran parte del pensamiento y prácticas actuales [ni a] vislumbrar y diseñar una alternativa creíble y practicable” que Sterling (supra) establecía como requisitos para comprometerse con una educación sostenible.

En otras palabras, el discurso maximalista de la educación para el desarrollo sustentable o simplemente educación sustentable —tal y como está siendo promovido por la UNESCO y las otras agencias y organizaciones que defienden esta conversión que quedaría bajo la misma tutela institucional— dejan intacto el vínculo pedagógico dominante de la instrucción escolar —normativo, subordinado, rutinario, reproductivo e instrumental—, sin aportar los elementos discursivos, esto es, un lenguaje crítico, una inspiración y una estrategia pedagógico-política que posibiliten intervenir más efectivamente en la transformación que supuestamente se persigue.

Así, mediante el flujo de la literatura disponible estamos confirmando lo que Bifani (1997:122) denunciaba: “La expresión ‘desarrollo sostenible’ se ha generalizado y ha llegado a ser una palabra fetiche, una consigna para políticos y gobiernos, un mandato para las organizaciones internacionales y un *slogan* para los ambientalistas.” ¿Qué llegará a ser para los educadores ambientales?

El enfoque de la complejidad

La complejidad constituye un objeto de estudio por sí mismo, independientemente de campos disciplinarios específicos. Los estudios del reconocido *think tank* llamado Instituto Santa Fe, en Nuevo México, Estados Unidos, orienta numerosos proyectos a repreguntar los viejos problemas desde la perspectiva de la complejidad. En este Instituto laboran sobre el tema de la complejidad, ganadores del premio Nobel como Murray Gell-Mann y Kenneth Arrow. Ver, como muestra de ello, los trabajos del matemático Casti (1994) y del físico teórico Waldrup (1992).

El concepto de complejidad ha sido asociado con el de interdisciplinariedad, este último de vieja estirpe dentro de la educación ambiental (ver García, 1999). Desde esta perspectiva, los problemas y fenómenos ambientales se conciben como totalidades organizadas resultantes de la confluencia de múltiples procesos interrelacionados, a los que se denomina sistemas complejos. Esta aproximación tiene implicaciones importantes para la educación porque deriva en la necesidad de esquemas conceptuales y metodológicos específicos que requieren de la reformulación de los propios campos disciplinarios a partir del marco epistémico acordado dentro

de cada equipo de investigadores. En esta vertiente de la complejidad convergen los trabajos de Prigogine y Capra.²⁴

La complejidad ha tenido un fuerte impacto en el campo ambiental, por el peso que tiene la teoría de los sistemas en la ecología. Ya que al decir de García (1999:34):

“Sistema” es una palabra bastante nebulosa, fácilmente intercambiable por otras como “totalidad” o “complejidad”, y que se puede definir diciendo que se aplica a entidades caracterizadas por la interrelación entre un gran número de variables. La noción de “sistema complejo” es más bien redundante, en la medida que puede decirse que la complejidad es lo que aparece cuando se trata de determinar el comportamiento de un sistema con tres o más variables relacionadas entre sí... Los sistemas autoorganizadores o autopoieticos, que se organizan a sí mismos, suelen evolucionar hacia estados de mayor complejidad, con un enriquecimiento en información. Los sistemas complejos autoorganizadores tiene algunas propiedades muy importantes a la hora de decidir un problema [como el de la sustentabilidad]...Su dinámica es irreversible o asimétrica en relación al tiempo (o, dicho más moderadamente, la probabilidad de que repitan un estado pasado es muy baja). Tiene historia (histéresis, evolución), es decir la actividad de sus elementos deja trazas que limitan el número de posibles estados futuros, pero no los determinan. Sus estados futuros son inherentemente impredecibles, como consecuencia de una dinámica indeterminista que combina cambios graduales de organización con cambios debidos a perturbaciones que pueden ser muy intensos. Finalmente, a medida que aumentan en información, la posibilidad de describirlos con teorías disminuye y, por tanto, una descripción completa se hace más y mas larga, y tal vez, como el fantástico mapa borgiano, idiosincrática.

No hay que pensar mucho para ver que esta manera de comenzar a ver los problemas y fenómenos ambientales está modificando radicalmente numerosas perspectivas de investigación científica, de desarrollo tecnológico y de construcción y organización del conocimiento. Por lo mismo, tiene repercusiones directas e indirectas en el campo de lo educativo en general y de la educación ambiental, en particular. Aquellas aproximaciones de educación y comunicación tendientes a simplificar y fijar el problema, para facilitar que el gran público pueda comprenderlo, las que de por sí ya recibían fuertes críticas por minusvalorar las capacidades de sus destinatarios, son cada vez más ridículas y nefastas frente al creciente nivel de incerti-

²⁴ Ver, por ejemplo, Capra (1996) y Prigogine (1980).

dumbre, inestabilidad, indeterminación y celeridad que caracteriza el momento actual.

Lo anterior también se está abordando desde perspectivas más vinculadas con las posturas antiesencialistas (González Gaudiano, 1998 y 2000a), en las cuales el estudio de la complejidad ha incorporado un mayor conjunto de elementos surgidos de la filosofía, del psicoanálisis y de la lingüística para dar cuenta del fin de los metarrelatos iluministas promovidos por la modernidad y que han hegemonizado todos los ámbitos de la vida, desde la ciencia hasta la cotidianeidad. Estos planteamientos están provocando una ruptura epocal de las fronteras culturales y epistemológicas y los géneros disciplinares se han tornado indistintos e incapaces de dar cuenta de los procesos de construcción de sujetos autónomos, así como de la teleología de la historia hacia la emancipación, sostenidos por la razón. Estas posturas, para nada unificadas, retoman una enorme variedad de autores que van desde Lyotard, Vattimo, Laclau, Derrida, Rorty y Wittgenstein, entre muchos otros. De aquí surgen, entre otros, una nueva concepción de sujeto y de valor ético que postulan una visión no representacional del mundo que tiene una importancia capital en la educación ambiental y en la educación en general. Vattimo (1996:83) siguiendo a Nietzsche y Heidegger señala que:

[...] pensar el ser como fundamento, y la realidad como sistema racional de causas y efectos, es sólo una manera de extender a todo el ser el modelo de la objetividad “científica”, de la mentalidad que para poder dominar y organizar rigurosamente todas las cosas tiene que reducirlas al nivel de las meras presencias mensurables, manipulables y sustituibles, viniendo finalmente a reducir también al propio hombre, su interioridad y su historicidad, a este mismo nivel.

Me preocupa, sin embargo, que el enfoque de la complejidad en la educación ambiental pueda convertirse en un nuevo mito, en una refuncionalizada propuesta militantemente mesiánica, que al centrarse en las dificultades propias de una perspectiva “complejicista” del contenido científico de la educación, contribuya a obstruir la producción simbólica y la adopción de las decisiones políticas y estrategias pedagógicas, que requieren las nuevas articulaciones teóricas de lo ambiental y las actuales condiciones de la globalización económica y geopolítica.

El ambientalismo crítico

Sin derivar aún en posturas pedagógicas completamente definidas, un conjunto de aportaciones relacionadas con el ambientalismo nos permiten vis-

lumbrar posibilidades muy fecundas que comienzan a habitar de forma callada en algunas experiencias de educación ambiental principalmente en las áreas rurales, para desprender de ellas propuestas pedagógicas apropiadas a las características y condiciones de la región. Las he agrupado en torno a la categoría de ambientalismo crítico pese a que, como en el anterior, se trata de posturas muy disímbolas y provenientes de ámbitos y tradiciones distintos entre sí. Para ejemplificar, he seleccionado entre varios a Rachamandra Guha (1997 y 2000) y a Timothy Luke (1997 y 2001), un sociólogo hindú y un académico estadounidense.

Guha clasifica *grasso modo* al ambientalismo de los ricos y al de los pobres, a partir de cuestionar severamente los orígenes y los alcances de las políticas actuales del ambientalismo dominante estadounidense. Y señala:

Los países e individuos pobres no están interesados en la protección de las especies silvestres o hábitats naturales por sí mismos, sino para responder a la destrucción ambiental que afecta directamente su forma de vida y sus perspectivas de supervivencia [...] El ambientalismo de los pobres [...] se origina en los conflictos sociales por el acceso y control de los recursos naturales: conflictos entre campesinos e industria por la producción forestal, por ejemplo, o entre poblaciones rurales y urbanas por el agua y la energía. Muchos conflictos sociales a menudo tienen un contenido ecológico, con los pobres tratando de retener bajo su control los recursos naturales amenazados por la expropiación del Estado o por el avance del sistema generalizado de mercado (1997: XX y XXI)

Algunos dirán que esto no es nuevo y, ciertamente, en América Latina no lo es. Pero, el problema es que estas seculares luchas de las poblaciones rurales e indígenas no han sido suficientemente reconocidas como ambientalistas, además de que muy a menudo suelen ser brutalmente reprimidas por el sistema. Y es precisamente porque los planteamientos de Guha aluden a escenarios que nos resultan familiares, por lo que los he inscrito como horizontes de posibilidad en el dominio de lo socioambiental, para construir desde ahí los proyectos educativos que respondan mejor a nuestros complejos desafíos.

Desde un ámbito cualitativamente distinto, Luke (1997) critica severamente la política ambientalista promovida por emblemáticas organizaciones no gubernamentales internacionales, como *The Nature Conservancy* o el *Worldwatch Institute*, así como proyectos muy publicitados como Biosfera 2. Me interesa destacar especialmente su cáustico análisis sobre el reciclaje y la proliferación de textos impresos dirigidos a la gente común difundiendo acciones sencillas para “salvar al planeta” ya que, dice, se insertan den-

tro de la propaganda del consumismo verde y constituye una “variedad de ambientalismo sin sentido como programa para una transformación social radical, toda vez que sirve a una agenda de contención ideológica conservadora que también es casi completamente antropocéntrica” (1997:135). Es justamente esta lectura crítica desde las entrañas del sistema que engendra al ambientalismo dominante, la que también puede ofrecernos la posibilidad de plantear otras preguntas y emprender un camino educativo en otras direcciones.

Retomando ambos planteamientos y combinándolos con el pensamiento pedagógico de Puiggrós (1993:41-42) tal vez se requiera pensar “casi todo de nuevo, aunque haya que hacerlo usando como materiales, viejas representaciones y símbolos”, para proponer estrategias que articulen los discursos fragmentados de nuestros pueblos con las tendencias de las nuevas tecnologías de la información que caracterizan a la “sociedad de conocimiento” actual, pero sin perder de vista la necesidad de construir “nuevos pactos fundantes de nuevas relaciones educacionales [...] un nuevo sujeto pedagógico en la maraña pedagógico-tecnológico-cultural latinoamericana”.

PALABRAS FINALES SOBRE LA CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

En la coyuntura actual, cuando lo ambiental ha vuelto a ser postergado dentro del nuevo esquema de prioridades mundiales de lucha contra el terrorismo, y de cara a la conocida actitud de resignación de “ya no hay nada que hacer por el ambiente” en el marco de mercado neoliberal globalizante, están surgiendo propuestas que pueden ofrecer mejores posibilidades para la educación en general y para la educación ambiental en particular.

Tales propuestas están contribuyendo a la desedimentación del campo y a catalizar ciertos procesos que ya habían comenzado a expresarse. Como quiera, se requiere desarrollar estrategias dirigidas a fortalecer algunas áreas, una de las cuales es la de la investigación, ya que las tendencias que se observan aportan líneas generales de trabajo, pero la especificidad dependerá del conocimiento que seamos capaces de construir de acuerdo con nuestras propias realidades. En México, pese a las severas limitaciones del momento actual, tanto el estudio y debate conceptual como la investigación ambiental han crecido y se puede presumir un ritmo más acelerado, con la puesta en marcha del Fondo sectorial para la investigación ambiental a cargo del Instituto Nacional de Ecología y el CONACyT, el cual considera recursos para proyectos de investigación en educación ambiental.

El seminario de educación ambiental que se lleva a cabo cada seis semanas en el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM, orientado a estudiar y debatir la construcción conceptual y metodológica de la educación ambiental, a partir de los procesos de constitución de los movimientos ambientalistas a nivel mundial y en la región, así como sus expresiones específicas en proyectos pedagógicos, ha permitido abordar temáticas que no son usuales en los programas académicos que se ofrecen actualmente.

Asimismo, la Academia Nacional de Educación Ambiental y la revista *Tópicos en educación ambiental* son instrumentos que habrá que fortalecer para contribuir en esta misma línea de abrir debates y polémicas, para formarnos e informarnos, para deconstruir problemas e intercambiar propuestas, para imaginar senderos de acción.

El primer Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental, celebrado en Veracruz, en diciembre de 1999, mostró algunos logros y también deficiencias y confusiones en esta materia, pero es más lo que podemos ganar si empleamos esta información para recalificar ciertos procesos reconectándolos con la corriente principal de la investigación educativa, que continúa viendo a este campo como un área poco sustantiva.²⁵ El haber logrado, por primera vez, un espacio propio en el VI Congreso nacional de investigación educativa, nos habla de que aunque lentamente y a tropezones, se camina en la dirección correcta para poder ir alcanzando estos propósitos.

El campo de lo ambiental en lo general es un complejo espacio de lo social, constituido por una enorme variedad de discursos e idearios con muy variopintos grados y niveles de radicalización. En este espacio, se inserta también la educación ambiental, a menudo en contrasentido con las formas culturales y económicas que se preconizan a través de los medios de comunicación, sobre todo a partir de que se han exacerbado los intercambios comerciales que acompañan los estilos económicos neoliberales entronizados por la globalización.

La educación ambiental tiene mucho que aportar en el proceso de constitución de nuevas identidades sociales para responder a los desafíos del difícil presente que vivimos. Porque en el proceso de constitución de

²⁵ En América Latina y el Caribe, además de México, sólo Brasil ha convocado a un Congreso de investigación en educación ambiental y éste tuvo lugar del 29 al 31 de julio de 2001, en Río Claro, organizado por la Universidad del Estado de San Pablo (UNESP), Universidad de San Pablo (USP) y Universidad Federal de San Carlos (UFSCar).

este nuevo campo pedagógico, cada vez están quedando más lejos las propuestas originales de una educación ambiental acoplada con el naturalismo, el conservacionismo y las demás formas asociadas con un punto de vista que enfatiza la preservación del medio natural, pero sin considerar las necesidades y expectativas de cambio social de los grupos humanos que habitan los espacios naturales.

Como puede constatarse en la documentación surgida de la Cumbre mundial de ambiente y desarrollo, celebrada en Johannesburgo, Sudáfrica, en agosto de 2002, los temas principales gravitan alrededor de la erradicación de la pobreza, la modificación de pautas de producción y consumo y la conservación de la calidad del ambiente. Temas que contienen un componente ecológico, pero fuertemente enraizado en las dimensiones sociales y económicas que dan forma al actual escenario internacional. Ello contribuirá a definir un nuevo perfil para los procesos educativos que acompañarán las nuevas políticas ambientales y del desarrollo sustentable.

Aunque presenciamos una época en la que se ha debilitado la estructuralidad de los sistemas de significación que habían dominado el mundo científico, social y económico —debilitamiento que ha contribuido a la crisis generalizada que vivimos ya que ha erosionado los fundamentos que sostenían el edificio de los tiempos modernos— como reacción también se observan esfuerzos tendientes a construir los nuevos sistemas que replacen los anteriores (complejidad, globalización, unipolaridad, etcétera). El campo ambiental se encuentra en dicho proceso y dentro de él, la educación ambiental convencional, puesto que constituye un significante que ha vaciado su contenido para dar cabida indiferenciadamente no sólo a los distintos proyectos pedagógicos que derivan de las variadas concepciones y posturas ideológico-políticas del complejo fenómeno ambientalista, sino ahora también ha incorporado como una fase superior, a la educación para el desarrollo sustentable. Esto da pie a un carácter flotante y fluido de las fronteras que separan las distintas aproximaciones y pone de manifiesto la inexistencia de un centro fijo e inmutable.

La educación ambiental que veremos en la próxima década, aunque se designe de otra forma intentará, como en las tres décadas pasadas, presentar una configuración en la que en apariencia sus elementos constitutivos han sido rearticulados para aportar “mejores” respuestas a los complejos y cada vez más agudos retos que el ambiente mundial encarará, como consecuencia de que la política ambiental global no sólo continúa, sino que se encuentra crecientemente más supeditada a lo económico.

De esta manera, será responsabilidad de nosotros los educadores ambientales de América Latina y el Caribe, así como de nuestros colegas de

otras regiones del mundo que se percatan de estas crisis, de intentar mantener abiertas con proyectos alternativos las configuraciones conceptuales que se promuevan desde las agencias y organizaciones, también cada vez más sumisamente subordinadas a los intereses hegemónicos. No se trata de impulsar un vanguardismo trasnochado, sino de tomar conciencia de que a estas alturas del partido, no es posible negar u ocultar el carácter incompleto y constitutivamente contingente de toda configuración, con argumentaciones que pretendan rescatar del basurero de la historia y la filosofía versiones renovadas de las posturas universalizantes, unidimensionales, trascendentales y teleológicas, con las que se han enmascarado políticas y estrategias dirigidas a consumir los “destinos manifiestos” y mantener colonizados a la mayoría de quienes habitamos este mundo de diferencias en el que coexisten tantos pueblos y tantos tiempos.

CAPÍTULO 2

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

María Teresa Bravo Mercado*

PRESENTACIÓN

El desarrollo de los procesos de investigación en los campos de producción simbólica es uno de los signos importantes para valorar la consolidación de los propios campos en su contribución al conocimiento y a la orientación de las políticas y prácticas sociales que se desarrollan en relación con ellos.²⁶ En el caso de la investigación de la educación ambiental en México, a pesar de su evidente crecimiento cualitativo y cuantitativo, aún no se considera como un campo consolidado ya que presenta múltiples situaciones que lo hacen con baja autonomía y reconocimiento social:

* Investigadora del CESU-UNAM, CE: teresabm@servidor.unam.mx

²⁶ Los campos de producción y de circulación de los bienes simbólicos fueron definidos por Bourdieu como: “sistemas de relaciones objetivas entre diferentes instancias caracterizadas por la función que cumplen en la división del trabajo de producción, de reproducción y de difusión de los bienes simbólicos” (Tenti, 1981:19) La teoría del campo de producción de bienes simbólicos es una herramienta analítica adecuada para identificar los rasgos más importantes en el surgimiento y posterior consolidación de campos teóricos emergentes, como es el caso al que hoy denominamos el campo de la educación ambiental.

- a) los límites entre la práctica y la investigación se trastocan continuamente;
- b) no existe una estrategia de formación, ni de acreditación que reconozca formalmente a los investigadores de este campo;
- c) los procesos de producción aún no están claramente delimitados, como no están bien situados los sujetos que realizan investigación en este campo; y
- d) la circulación de los productos de investigación es restringida y tiene poca vinculación con la práctica, entre otros problemas.

Si bien la investigación se inicia casi simultáneamente con la práctica de la educación ambiental, su avance ha sido limitado, por lo que hoy en día se considera que la investigación en este campo es aún incipiente y poco configurada, pero con amplias posibilidades de un adecuado desarrollo futuro (Bravo, 2001).

Con base en lo anterior, los resultados del estado de conocimiento de la investigación en educación y medio ambiente que se exponen en este texto, muestran un evidente avance en el desarrollo de la investigación manifestado, entre otros indicadores, en la diversificación de los temas abordados; en el enriquecimiento de los enfoques y metodologías utilizadas; así como en el crecimiento del número de investigadores e instituciones que realizan investigación en temas de educación ambiental. Empero, aún hay muchos aspectos pendientes, de entre los que destaca la escasa producción de los investigadores y el bajo impacto obtenido en el nivel de las prácticas y políticas educativas. En el proceso de constitución de este campo continúa siendo necesario trabajar en la demarcación conceptual entre las prácticas propiamente dichas y los procesos de investigación, así como en el impulso y creación de espacios de formación de investigadores educativos en temas ambientales.

En este apartado, se presentan los resultados alcanzados en el estudio emprendido para elaborar el estado de conocimiento promovido por el COMIE, en el horizonte temporal 1992-2002. Para ello, hemos organizado la información de la siguiente manera: en primer término, se presenta un esbozo del origen y desarrollo de la investigación en educación ambiental en el país. Posteriormente, se expone la organización y metodología seguida para la elaboración del estado de conocimiento propiamente dicho. En un tercer momento, se caracterizan los rasgos que presenta la investigación en este campo y, por último, se presenta el desarrollo de cada categoría adoptada para la organización e interpretación de las investigaciones analizadas.

1) ORIGEN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Puede afirmarse que el campo de la investigación en educación ambiental en México se empieza a configurar hacia la segunda mitad de la década de los años ochenta, en un primer intento de periodización, ubicándose tres etapas en su desarrollo. Las primeras investigaciones se ubican en el periodo comprendido entre 1984 a 1989; una segunda etapa, de avance y crecimiento, abarca de 1990 a 1994 y la más reciente de 1995 al 2002, en la que se evidencia un crecimiento cualitativo y cuantitativo. Como en todo intento de periodización, se describe un proceso general que presenta casos particulares atípicos, que por los fines de este trabajo no pueden ser revisados con amplitud.

1ª ETAPA (1984-1989). ORÍGENES DEL CAMPO, PRIMERAS INVESTIGACIONES

Esta etapa agrupa las primeras investigaciones en educación ambiental que han sido identificadas, las que se caracterizan por ser inéditas y estar enmarcadas en los lineamientos del programa internacional de educación ambiental.²⁷ En su mayoría, toman como objeto de estudio procesos educativos formales con la finalidad de promover ante las instancias correspondientes los enfoques y preceptos de la educación ambiental; en su mayoría son realizadas por instituciones de educación superior; los investigadores provienen mayormente de las ciencias naturales y de manera inicial se empiezan a vincular investigadores provenientes de las ciencias sociales. Destacan, desde este momento, las universidades Nacional Autónoma de México y de Guadalajara en el desarrollo del campo. Se observa una escasa producción y un mayor énfasis por vincular los resultados de la investigación al apoyo de las prácticas educativas. Se identifica el incipiente papel del gobierno federal en cuanto a políticas públicas ambientales.

El trabajo de Vicente Sánchez (1984) sobresale como la investigación pionera del campo de educación ambiental. Este trabajo titulado *Estudio sobre la incorporación de la dimensión ambiental a la educación superior en México* pretendió hacer un diagnóstico de la situación en materia de formación ambiental que guardaban los estudios superiores de escuelas públicas y privadas, así como identificar los programas más propicios para incorporarles contenidos ambientales.

²⁷ Ver González Gaudiano, Édgar, *supra*.

No obstante, el mayor impulso para el inicio del campo fue dado por el gobierno federal mexicano y, más específicamente, por las instancias del sector ambiental, en ese entonces, denotado como ecológico, que fue quien promovió tanto acciones de educación ambiental (EA) como de investigación en educación ambiental. La Dirección de Educación Ambiental —creada en 1983 dentro de la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE)— fue central para dar el primer impulso de investigación en EA, sentando el precedente de lo que ahora denominamos el campo de la investigación en educación ambiental.

La Dirección de Educación Ambiental —asumiendo los planteamientos de las conferencias de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente humano y de la Intergubernamental sobre educación ambiental—,²⁸ formula el primer programa a nivel nacional que permitió perfilar de manera sistemática acciones de educación ambiental en nuestro país. Así, el 14 de febrero de 1986 se publica en el *Diario oficial* de la Federación, el decreto de creación del Programa nacional de educación ambiental (PRONEA), en el que confluyen la SEDUE, la SEP y la SSA. Acuerdo ministerial que se proponía dar un fuerte impulso a la educación ambiental.

En la construcción del PRONEA, se identifican esfuerzos para imprimir a la educación ambiental un enfoque integral que incluyera, además de lo ecológico, las diferentes aristas políticas, económicas y sociales que conlleva todo proceso educativo. Sin embargo, el marco de política de ese tiempo lo situó con una perspectiva centrada en la búsqueda de soluciones técnicas a la problemática ambiental y con un marcado énfasis en los problemas a la salud ocasionados por la creciente contaminación. Pese a ello, se concibió a la educación ambiental como:

[...] un proceso que busca promover nuevos valores y actitudes en relación con el ambiente, tanto en los individuos como en los grupos sociales, económicos, culturales y políticos, en un marco histórico determinado. De este modo, se plantea como propósito básico de la educación ambiental en México, la promoción de un nuevo esquema de valores que transforme la relación de la sociedad con la naturaleza y posibilite la elevación de la calidad de vida para todos en general y para los grupos más pobres en particular (González Gaudiano, 1993:121).

De ahí que, desde sus inicios en México, la educación ambiental ha fluctuado entre dos orientaciones básicas. Por un lado, una postura más focalizada

²⁸ Celebradas en Estocolmo, Suecia en 1972 y en Tbilissi, Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas en 1977, respectivamente (González Gaudiano, 1993:121).

en la necesidad de la conservación del ambiente, pero con una orientación reduccionista y basada en una psicología conductista, que dominaba en los países desarrollados y en diversos grupos de la sociedad mexicana. Por otro lado, una postura crítica y transformadora de la educación y del orden social prevaleciente, defendida por un amplio sector de educadores en México. Sin embargo, ha sido la primera orientación la que ha tenido un mayor desarrollo debido a que los profesionales que tomaron en sus manos la educación ambiental provienen mayoritariamente del área de las ciencias naturales en donde las perspectivas positivistas son dominantes y los especialistas en educación no tuvieron una gran participación en esta primera etapa, situación que se mantiene sin grandes cambios en el momento actual.

Inscritas en el PRONEA surgen las primeras investigaciones en educación ambiental en México, toda vez que para fundamentar académicamente las propuestas que la SEDUE haría a la SEP —a fin de promover la incorporación de la dimensión ambiental en el currículum de la educación básica— la Dirección de Educación Ambiental²⁹ solicita, en 1985, al CESU de la UNAM, una serie de investigaciones para conocer la situación imperante de los contenidos sobre medio ambiente en los planes de estudio y materiales de enseñanza en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; así como para aplicar una encuesta entre personal docente y estudiantes de normal (González Gaudiano, 1993:180).³⁰ Dichos estudios se realizaron entre 1986 y 1987 y, hasta 1989, se llevó a cabo en este marco el correspondiente al nivel medio superior que había quedado inconclusa anteriormente.³¹ Para llevar a cabo este conjunto de investigaciones, se sus-

²⁹ La Dirección de Educación Ambiental formaba parte de la Dirección General de Promoción Ambiental y Participación Comunitaria de la SEDUE. En 1995, esta dirección se transforma en el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable de la SEMARNAP, ahora SEMARNAT.

³⁰ Los coordinadores de cada nivel que participaron en esta etapa fueron: Octavio Chamizo, en preescolar; Alicia de Alba, en primaria; Pilar Jiménez, en secundaria y Teresa Wuest, en normal, todos del CESU de la UNAM. De este conjunto de investigaciones se derivaron varios productos: *Memoria del I coloquio de ecología y educación ambiental, ecología y educación, La dimensión ambiental en el currículum de la escuela primaria 1985-1986, El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria y Dimensión ambiental y ciencias sociales en la educación secundaria.*

³¹ María Teresa Bravo del CESU-UNAM, coordinó dicha investigación en 1989-1990, publicándose sus resultados en: *Memorias del II coloquio sobre ecología y educación ambiental. La educación media superior en debate.*

cribió un convenio entre la Subsecretaría de Ecología de la SEDUE y el CESU, lo cual significó a su vez, el origen a una línea de investigación en educación ambiental en esta dependencia de la UNAM.

Otro estudio que dio inicio a este campo fue la investigación evaluativa apoyada por el gobierno federal, que realizó el Proyecto del Río, a dos años de haber iniciado sus actividades que involucraba a escuelas preparatorias de los estados de ambos lados del Río Bravo/Grande, y que consistía en capacitar a los estudiantes en el manejo de técnicas de monitoreo de la calidad del agua del río, integrándolas a materias afines del área de ciencias naturales (González Gaudiano, 1993 y 1993a).³²

Asimismo, los estudios impulsados desde la facultad de Psicología de la UNAM, particularmente por la maestría en Psicología ambiental,³³ para el conocimiento de percepciones de riesgo ambiental y desde la ENEP-Iztacala, ambas de la UNAM, iniciaron una línea interesante de investigación asociada con el empleo de recursos auxiliares en la educación ambiental y en la formación ambiental profesional.³⁴

Otras experiencias importantes fueron desarrolladas por la Red de educación ambiental popular, perteneciente al Comité de educación de adultos para América Latina (CEAAL), y cuyo punto focal para México y América Latina es el Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE) con sede en Pátzcuaro, Michoacán. De estos trabajos se derivan: un diagnóstico sobre quiénes se encuentran trabajando en el campo y el análisis de los sujetos de la educación popular, en general, y de la educación ambiental, en particular. En este mismo sentido, el grupo de apoyo a pescadores —integrado por diversos organismos no gubernamentales— también pretende iniciarse en la evaluación y recuperación de experiencias de educación ambiental integradas a proyectos productivos con pescadores. Además de las investigaciones (De Alba-Bravo, 1994), el *Estudio comparativo entre niños de preescolar y primaria pertenecientes a comunidades mexicanas y menonitas de los municipios de Cuaubtémoc y Cusihuriachi (1988-1989)*, con el que se buscaba rescatar en cada

³² La experiencia sobre el Río Bravo fue coordinada por la Universidad de Nuevo México y el Grupo Ecologista del Río Bravo, con sede en Ciudad Juárez, Chihuahua, formando parte del proyecto internacional promovido por la Universidad de Michigan: *Global Rivers Environmental Education Network*.

³³ Se trata de las líneas de investigación coordinadas por Javier Urbina Soria, Serafín Mercado y Patricia Ortega Andeane.

³⁴ Los trabajos son de Conrado Ruiz Hernández sobre “Comunicaciones auxiliares y educación ambiental” y Rose Eisenberg, Gloria Muro e Irma Delfín sobre “Aspectos analíticos y de la formación ambiental profesional”.

grupo aspectos valiosos en cuanto al ambiente, conocer la cultura y educación de grupos que integran la población del estado y conocer el trabajo que la escuela rural realiza en el cuidado del medio ambiente.³⁵ Desde la Universidad de Guadalajara, en 1989, se desarrollaron tres estudios, el primero de ellos fue: *Educación ambiental comunitaria* con la intención de lograr: el reconocimiento y apropiación del proyecto de reserva de la biosfera por parte de las comunidades que viven dentro en la zona de influencia en el área protegida y la participación de las comunidades mediante brigadas para la prevención, control y combate de incendios forestales; conmemorar fechas ambientales (días de la Tierra, mundial del medio ambiente, del árbol) y promover la participación de las poblaciones en campañas de mejoramiento y cuidado del ambiente (de reforestación, de limpieza de mantenimiento de áreas verde, etcétera).

El otro estudio fue: *La educación ambiental e interpretación ambiental en la estación científica Las Joyas, reserva de la biosfera sierra de Manantlán*, con el que se pretendía promocionar y aumentar las visitas organizadas por parte de maestros, estudiantes y pobladores locales, así como una mayor participación de los visitantes en sus respectivas comunidades en aspectos relacionados con el cuidado y protección del ambiente. El tercer estudio se refería a: *La comunicación popular y divulgación científica*, con el que se buscaba contar con material didáctico, para el mejor reconocimiento de la reserva de la biosfera por parte de los pobladores; educar ambientalmente para que la población conozca sus recursos, valore su ambiente y participe de manera organizada en la solución de los problemas ambientales que le aquejan.³⁶

Desde la ENEP-Iztacala se realizó, en 1985, la investigación: *Educación ambiental y medios masivos de comunicación* y en 1989 se desarrolló el estudio: *Conservación y mejoramiento del ambiente (CYMA): impacto educacional atribuible a comunicaciones y materiales auxiliares en educación ambiental*.³⁷ Desde el mismo centro educativo se realizaron en 1985 dos estudios, el primero de ellos se refiere a un: *Análisis del contenido de las letras de 215 canciones recibidas como parte del primer concurso nacional de la canción del tema ambiental* y el estudio de *Aspectos conceptuales y pedagógicos en torno a la educación y formación ambiental*³⁸ y, finalmente en 1985, se llevó a cabo la investigación: *Educación ambiental y medios masivos de comunicación*, en este mismo centro educativo.³⁹

³⁵ Investigación realizada por María Concepción Franco.

³⁶ Coordinados por Salvador García Ruvalcaba.

³⁷ Ambas fueron coordinadas por Conrado Ruiz.

³⁸ Rose Eisenberg Wieder coordinó ambos estudios.

³⁹ Realizada por Carlos Saúl Juárez Lugo y Noemí López.

2ª ETAPA (1990-1994). CRECIMIENTO Y DIVERSIFICACIÓN
DE LAS INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

En el segundo periodo identificado de 1990 a 1994, la investigación en el campo de la educación ambiental presenta un evidente crecimiento cuantitativo, diversificándose tanto en temáticas abordadas, instituciones de investigación como en cuanto a la aparición de nuevos investigadores. El auge adquirido por la educación ambiental en la primera mitad de la década de los noventa, está claramente vinculado a importantes eventos de carácter internacional y nacional en torno al desarrollo sustentable y a la educación ambiental. En 1992, se realiza la *Cumbre de la Tierra* en Río de Janeiro, Brasil,⁴⁰ en ese mismo año en Toronto, Canadá, se lleva a cabo el Congreso mundial de educación y comunicación sobre el medio ambiente (ECO-ED)⁴¹ y en México se organiza el Congreso iberoamericano de educación ambiental, en Guadalajara, Jalisco.⁴² De igual manera, en 1992 la creación de la Subsecretaría de ecología en la Secretaría de Desarrollo Social, que imprime un mayor enfoque social a la política ambiental, busca cumplir con los compromisos adquiridos en Río '92 y con ello, se promueve un mayor desarrollo de la educación ambiental y de la investigación en este campo.

En este periodo, se observa una continuidad en el impulso del gobierno federal al tema de la investigación educativa en medio ambiente, no sólo por la promoción y el apoyo financiero de varias investigaciones, sino por el propio desarrollo de estudios desde este sector. Se observa una mayor

⁴⁰ Los resultados de dicha reunión suponen la adopción de una estrategia global (Agenda 21), como instrumentación de una política ambiental a nivel mundial. Parte de la situación de disparidades en el mundo, con el agravamiento de la pobreza, el hambre, las enfermedades y el analfabetismo y con el continuo empeoramiento de los ecosistemas de los que depende nuestro bienestar. Establece, por ello, una serie de áreas de programas integrados en diferentes ámbitos: dimensiones sociales y económicas, conservación y gestión de los recursos para el desarrollo y fortalecimiento del papel de los grupos principales (Pardo, 1999:70).

⁴¹ Esta reunión cobró un significado especial debido a que convocó a un número importante de educadores ambientales tanto de América del Norte como de América Latina, a partir de lo cual los latinoamericanos plantearon la necesidad de organizarse para construir un proyecto propio de educación ambiental para la región.

⁴² Durante este congreso se realizó un balance sobre el desarrollo que había tenido la educación ambiental en el país y se perfilaron las nuevas orientaciones que la misma debería enfrentar en el debate en torno a la construcción del desarrollo sustentable a nivel nacional e internacional. Este congreso implicó un replanteamiento profundo de los enfoques y finalidades de la educación ambiental en México.

colaboración entre países sobre todo con Estados Unidos y Canadá e investigaciones vinculadas a organismos internacionales como la UNESCO. Se hace evidente el interés despertado por la investigación en EA, que se manifestó mayormente en la multiplicación de investigaciones, pero no se concretó en una mayor consolidación del campo, ya que en esta etapa se siguieron presentando las limitaciones señaladas anteriormente: trastocamiento de la investigación y la práctica, baja producción, desvinculación con las políticas y procesos educativos, ausencia de marcos teóricos pertinentes, escaso reconocimiento, nulos espacios de formación y acreditación, etcétera. Sin embargo, el mayor número de investigaciones registradas es un buen indicador del paulatino avance de este campo.

En este tenor, entre 1991-1993 el Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF) financió un estudio cuyo reporte se tituló: *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*, orientado a hacer un balance de las actividades de educación ambiental en el país, sus tendencias y perspectivas y a formular recomendaciones para su fortalecimiento.⁴³ Este estudio se complementó con otro que contó con el respaldo de la UNESCO titulado *Estrategia y plan de acción de educación ambiental en México*.⁴⁴

Una de las investigaciones que surge en el contexto de los eventos mencionados fue el estudio exploratorio: *Estado de la investigación en educación ambiental en las instituciones de educación superior de México*, el que fue el primero desarrollado a nivel nacional con la finalidad de realizar una identificación de las investigaciones realizadas en el periodo 1985 a 1993. Se proponía elaborar una panorámica general acerca del estado que guarda la investigación en educación ambiental dentro de las instituciones de educación superior de México y diseñar estrategias de formación de investigadores.⁴⁵

⁴³ El proyecto fue ejecutado por Asesoría y Capacitación en Educación Ambiental, SC (ACEA) El documento final enriquecido en una reunión nacional de educadores ambientales celebrada en 1992, fue publicado en 1993 por la Universidad de Guadalajara en coedición con WWF y ACEA, bajo el título: *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*. Un año más tarde fue reeditado por el INE-SEDESOL.

⁴⁴ El estudio fue coordinado por Edgar González Gaudiano, participando en el mismo Octavio S. Santa María, Alicia de Alba y Salvador Morelos, publicándose el libro: González Gaudiano, Edgar (coord.) (1993a); dos años más tarde fue reeditado por la SEP-SEMARNAP.

⁴⁵ Fue coordinado por Alicia de Alba y María Teresa Bravo del CESU de la UNAM. Elaborándose el informe de investigación: *Diagnóstico de la investigación en educación ambiental en las instituciones de educación superior. Estudio exploratorio*, CESU- UNAM, inédito.

Destaca por otro lado el proyecto internacional: *El currículum universitario ante los retos del siglo XXI*, con el que se buscaban identificar las expectativas de los académicos de universidades públicas ante los retos que impone la llegada del nuevo siglo y las responsabilidades de las universidades ante estos retos. Aunque este proyecto no era exclusivamente sobre educación ambiental, esta vertiente temática sí fue uno de sus principales ángulos analíticos. La importancia de este proyecto radica en su carácter inédito por las perspectivas teóricas que lo sustentaron, así como por la amplia cobertura en el país, ya que participaron trece universidades públicas de los estados, representadas por sus grupos de investigación, cinco dependencias de la UNAM y, a nivel internacional, cuatro universidades de Argentina.⁴⁶

Otro estudio internacional financiando por la UNESCO en el contexto de la educación básica fue: *La evaluación de programas de educación ambiental en América Latina y el Caribe*. Esta investigación, realizada entre 1994 y 1995, comprendió a 21 países de la región —incluido México— a fin de identificar experiencias en ese sentido. Los resultados evidenciaron la ausencia de evaluaciones de experiencias de educación ambiental.⁴⁷

En 1993 desde el gobierno federal, se realizó la investigación: *Oferta educativa de estudios ambientales en las instituciones de educación superior en México. Situación actual y perspectivas*, a través del cual se identificaron programas académicos vigentes que desarrollaban las instituciones de educación superior vinculados con la problemática ambiental en las diferentes áreas del conocimiento.⁴⁸

Desde organismos internacionales, la Red de formación ambiental para América Latina y el Caribe, del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), publicó dentro de su programa editorial varios libros producto de investigaciones: *Bibliografía sobre medio ambiente y desarrollo en América Latina y el Caribe (1991)* UCORED/PNUMA; *Cultura y manejo sosten-*

⁴⁶ La coordinación general estuvo a cargo de Alicia de Alba y en la coordinación adjunta estuvieron: Lourdes Chehaibar, María Teresa Bravo y Bertha Orozco, investigadoras del CESU. Adriana Puiggrós fungió como asesora internacional de la investigación.

⁴⁷ El estudio fue coordinado por Alicia de Alba y Édgar González Gaudiano publicándose el libro: *Evaluación de programas de educación ambiental en América Latina y el Caribe (1994)* UNESCO-CESU/UNAM.

⁴⁸ El proyecto fue realizado por María Teresa Bravo, bajo la coordinación de Édgar González Gaudiano, desde la Dirección de Educación Ambiental, publicándose el *Directorio de la oferta educativa de estudios ambientales en instituciones de educación superior en México*.

table de recursos naturales (1993) Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa/PNUMA y *Las ciencias sociales y la formación ambiental a nivel universitario* (1993) UNAM/GEDISA-PIEA/UNESCO/PNUMA-Red de Formación Ambiental (cit. en González Gaudiano, 1993:180).

Otro trabajo interesante (cit. en González Gaudiano, 1993) fue el estudio titulado: *Cooperación en educación ambiental entre Canadá, México y Estados Unidos*, realizado en 1992 por Harmony Foundation de Canadá a petición de Environment Canada, estuvo dirigido a identificar posibles áreas prioritarias de cooperación bilateral y trilateral. Las conclusiones del estudio multinacional insisten en la necesidad de superar el tradicional enfoque conservacionista que los países industrializados y los organismos de financiamiento imprimen a los proyectos de educación ambiental que apoyan a los países del Sur.⁴⁹

La Asociación Norteamericana de Educación Ambiental (NAAEE, por sus siglas en inglés) —junto con otras instituciones de Estados Unidos y México— promovió la aplicación de una encuesta para elaborar un directorio de educadores ambientales del país en 1991, publicándose bajo el título: *Directorio informativo para educadores ambientales en la república mexicana*⁵⁰ (cit. en González Gaudiano, 1993).

Otras investigaciones destacadas llevadas a cabo durante este periodo fueron (de Alba-Bravo 2002):

El *Proyecto de educación ambiental para el sistema nacional de institutos tecnológicos*, en 1991.⁵¹ *Educación ambiental en México* con el que obtuvo como producto el: Taller de educación ambiental para docentes de bachillerato y promotores ambientales. La U de G destaca por el número de investigaciones que reporta: la *Guía didáctica regional para profesores de educación primaria*, el *Programa de educación ambiental en el bosque la Primavera*, obteniendo un programa de voluntarios al bosque la Primavera, un centro de ecología y educación ambiental en el bosque la Primavera y un programa operativo para este centro.⁵² Igualmente en 1993 desarrolla el *Diseño, análisis y prueba de metodologías de educación ambiental no formal* obteniendo un modelo de comunicación educativa para caminatas guiadas en áreas silvestres, un diagnóstico de la fauna regional por los escolares, una monografía sobre metodologías

⁴⁹ En México las encuestas fueron coordinadas por Rosa María Vidal de PRONATURA-Chiapas.

⁵⁰ El directorio fue coordinado por Isabel Castillo y Augusto Medina.

⁵¹ Realizada por José Francisco Sarmiento.

⁵² Víctor Bedoy coordinó estos trabajos en 1990.

de educación ambiental no formal, caso: Laboratorio bosque la Primavera. El *Sendero ecológico interpretativo en el bosque la Primavera*, se llevó a cabo en 1990, a partir del cual se obtuvo el diseño de tres senderos interpretativos en dicho bosque, una guía para visitantes al sendero y un planteamiento del modelo de comunicación educativa para evaluar.

En 1992 se desarrolló el *Diseño y elaboración de los programas académicos en educación ambiental para la maestría en ciencias de la salud pública*, misma que permitió elaborar una versión preliminar de los programas correspondientes a educación ambiental I y II.⁵³ El *Marco de referencia para una historia ambiental en América Latina*, realizado en 1992, obtiene el programa de esos cursos;⁵⁴ con el estudio *Docencia e investigación en temas del medio ambiente en la zona metropolitana de la ciudad de México y Estado de México* se obtuvo un diagnóstico de actividades en investigación de docencia relacionados con temas ambientales.⁵⁵

En 1990 se elaboró el currículum completo por cuatro módulos sobre el tema de la ética del medio ambiente para los grados escolares de primaria hasta tercero de secundaria, una base de datos de ética del medio ambiente para uso de investigadores, maestros y estudiantes, con la investigación: *Programa de educación en ética ambiental*.⁵⁶ El diplomado en Educación ambiental y participación comunitaria se formuló en 1992, así como el Proyecto de formación ecológica Omeyocan. Las investigaciones fueron financiadas por el gobierno del Estado de México, el club Rotario de Atizapán y la ENEP-Iztacala.⁵⁷

Por su parte en el CESU de la UNAM, se llevaron a cabo las investigaciones: *Incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México*⁵⁸ y en 1992 se desarrolla: *La educación en el contexto de la problemática ambiental y Formación ambiental. Concepción y construcción*.⁵⁹ Por otro lado en 1990, en la ENEP -Iztacala se desarrolló el *Análisis de la formación ambiental a nivel profesional* y en 1992 el *Estado de conocimiento de la investigación educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los campos de la salud, el medio ambiente y la educación física, deportes y recreación*.⁶⁰

⁵³ Martha Orozco coordinó este trabajo.

⁵⁴ Fue elaborado por Guillermo Castro Herrera.

⁵⁵ Para el nivel licenciatura, Javier Riojas, en 1990, realizó este estudio.

⁵⁶ Coordinado por María Teresa de la Garza.

⁵⁷ Coordinadas por Arlette López Trujillo.

⁵⁸ Coordinada por Ma. Teresa Bravo Mercado en 1990.

⁵⁹ Dirigidas por Teresa Wuest y Pilar Jiménez, respectivamente.

⁶⁰ Ambas coordinadas por Rose Eisenberg Wieder. En dicho estado de conocimiento que aparece publicado en el cuaderno 13 del COMIE, se encuentra un apartado referido a la educación ambiental, sin embargo limitado al tema de valores.

En 1991 se llevó a cabo la investigación *Educación ambiental para docentes de preescolar y primaria que estudian en la UPN*, así como *Una estrategia de educación ambiental en las condiciones particulares del estado de Oaxaca*⁶¹ y, en 1993, se realizó el trabajo *Formación ambiental a nivel de estudios de posgrado*⁶² y, finalmente, en la Universidad Veracruzana se desarrolló el estudio: *Currículum universitario y problemática ambiental. Ámbito Universidad Veracruzana*, en 1993.⁶³

3ª ETAPA (1995-2002). DEL PROCESO DE CONSOLIDACIÓN DEL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Con el desarrollo de la investigación en las etapas anteriores, se dieron pasos importantes para sentar las bases para un mayor desarrollo de la investigación en este campo. Ha sido trascendental en este proceso, la elevación de la política ambiental al rango de secretaría de Estado ya que con la creación de la SEMARNAP en 1994, se funda el Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (CECADESU)⁶⁴ imprimiéndole, con ello, una mayor importancia y cobertura a los procesos educativos y de investigación en este campo. Asimismo, a nivel nacional e internacional, el desarrollo de importantes eventos en los que se ha impulsado el debate en torno a la acción e impacto de la educación ambiental y al desarrollo sustentable, ha reforzado los procesos de investigación en las instituciones y espacios educativos. Entre los eventos internacionales más importantes destacan: el II Congreso iberoamericano de educación ambiental, realizado en Tlaquepaque, en 1977, la Conferencia de Tesalónica, Grecia, celebrada del 8 al 12 de diciembre en el mismo año y el III Congreso iberoamericano de educación ambiental, que tuvo lugar en 2000 en Caracas, Venezuela.

A nivel nacional, la realización de las cuatro reuniones regionales, con el tema: Universidad, medio ambiente y desarrollo sustentable, en 1997, la

⁶¹ Desarrollada por Carmen Maldonado.

⁶² Por Marina Robles.

⁶³ Coordinada por Lyle Figueroa de Katra.

⁶⁴ En su fundación el CECADESU se propuso por objetivo: promover la formación de valores culturales y de pautas de comportamiento en la sociedad, que propicien su participación corresponsable acorde con los cambios que implica el desarrollo sustentable; y dentro de las políticas promovidas en la SEMARNAP, se estableció la necesidad de una colaboración estrecha entre el sector académico y el sector gubernamental, situación que favoreció el desarrollo de investigaciones vinculadas con las diferentes prioridades ambientales del país, en este caso la educación ambiental (Bravo y Santa María, 2002).

realización del Foro nacional de educación ambiental (octubre, 1999) y del Congreso nacional de investigación en educación ambiental, en Veracruz (noviembre, 1999), posibilitó una mayor visibilidad de las investigaciones educativas en los diferentes espacios institucionales con el tema medio ambiente. Asimismo, la aparición en México de la revista internacional *Tópicos en educación ambiental*, proyecto editorial promovido por la SEMARNAP y la UNAM, también ha contribuido significativamente a fortalecer este campo.

En este periodo, se observa una mayor diversificación y crecimiento de los procesos de la investigación en educación ambiental que han servido para iniciar un proceso de consolidación de este campo, a los cuales nos referiremos en los apartados siguientes, ya que este periodo se integra al estudio del estado de conocimiento promovido por el COMIE.

Eventos constituyentes de la investigación en educación ambiental⁶⁵

Otro referente que se ha rastreado en una investigación más amplia, han sido los eventos académicos importantes. Pensándolos como un espacio de configuración, ubicación y posicionamiento del campo que busca su legitimación al interior de la investigación educativa y del campo mismo de la educación. Los eventos seleccionados son los siguientes:

- a) Congresos nacionales de investigación educativa.
- b) II Congreso iberoamericano de educación ambiental.
- c) Foro nacional de educación ambiental.
- d) I Congreso nacional de investigación en educación ambiental.

a) Congresos nacionales de investigación educativa

I Congreso Nacional de Investigación Educativa

En 1981, se realizó el I CNIE, como respuesta a la convocatoria del Programa nacional indicativo de investigación educativa del CONACyT; 14 insti-

⁶⁵ El apartado 2.2 fue elaborado por María Esther Juárez y Alfonso Loranca y ha sido recuperado del texto: “Los eventos. La investigación en educación ambiental en el marco de los congresos nacionales de investigación educativa y de los congresos iberoamericanos” que formará parte de una obra colectiva en proceso de elaboración, ver De Alba (coord.) y Bravo (2002).

ciones de investigación se dieron a la tarea de organizar este evento como una propuesta para desarrollar un proceso continuo de reflexión, búsqueda, discusión y asimilación que dieran una visión global de las perspectivas de los campos específicos de investigación en educación. De tal manera se pretendió dar una panorámica del conocimiento y de la situación actual de la investigación educativa en cada campo, así como sobre:

- 1) la situación de la infraestructura (investigadores, investigaciones, proyectos, recursos de información, financiamiento, etcétera),
- 2) las prioridades de la investigación educativa, y
- 3) el impacto y relevancia de la investigación sobre la práctica educativa.

Lo anterior quedó plasmado en la publicación de dos documentos base que resumen los trabajos realizados en la década de los setenta abarcando nueve áreas temáticas, a saber: 1) Educación y sociedad; 2) Cobertura y calidad de la educación; 3) Formación para la docencia; 4) Proceso de enseñanza aprendizaje; 5) Educación formal y no formal; 6) Diseño curricular; 7) Planeación y administración educativas; 8) Tecnología educativa; y 9) Investigación de la investigación educativa.

El trabajo de investigación de las nueve áreas temáticas fue una labor de suma importancia por tratarse de un primer ejercicio de estudio y análisis de las investigaciones en educación en las temáticas antes mencionadas. Esta labor conjuntó equipos de investigadores de diversas partes del país, sosteniendo discusiones teórico-metodológicas respecto a sus temas de estudio.

La dimensión ambiental en la investigación educativa expuesta en este congreso no tiene ninguna presencia, y esto es comprensible, ya que las primeras investigaciones en EA identificadas se ubican hasta el periodo 1985 a 1989, cobrando mayor fuerza en la década de los noventa.

II Congreso Nacional de Investigación Educativa

El II CNIE (1992) tiene como objetivo fundamental recuperar un balance sobre el estado de la investigación educativa en la década de los ochenta y se propone explorar las perspectivas de la misma para los noventa.

El trabajo realizado en este congreso se presenta en una amplia colección de 30 estados de conocimiento, los cuales sistematizan este balance y se agrupan de la siguiente manera:

- a) Sujetos de la educación y formación docente.

- b) Procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Procesos curriculares. Institucionales y organizacionales.
- d) Educación, sociedad, cultura y políticas educativas.
- e) Educación no formal, de adultos y popular.
- f) Teoría, campo e historia de la educación.

De esta colección, la investigación en educación ambiental aparece en dos estados de conocimiento como una presencia incipiente del campo. En la segunda temática “Procesos de enseñanza y aprendizaje”, cuaderno 13: *Enseñanza y aprendizaje de la salud, del medio ambiente de la educación físico deportiva y de la recreación* y en la temática “Educación, sociedad, cultura y políticas educativas” presentada como estado de conocimiento en el cuaderno 23 *Educación y valores*.

Cuaderno 13. *Enseñanza y aprendizaje de la salud, del medio ambiente de la educación físico deportiva y de la recreación*

La elaboración de este estado de conocimiento contó con la valiosa colaboración de especialistas altamente reconocidos en el campo de la salud, del medio ambiente, de la educación físico deportiva y de la recreación.⁶⁶ Se integraron tres estados de conocimiento en el mismo volumen: uno referido al campo de la salud, el segundo a la articulación educación y medio ambiente y, por último, el de la educación físico, deportiva y de la recreación. La argumentación de integrar estos tres campos, respondió al criterio de que todos ellos se encuentran estrechamente vinculados con el mejoramiento de la calidad de vida.

Para la integración de este estado de conocimiento, se identificaron 245 trabajos, de los cuales 31.83% giraron en torno al análisis de nociones como: ambiente, saber ambiental, problemática ambiental, educación ambiental, formación ambiental, etcétera. Sobre las corrientes en educación ambiental que predominan en los trabajos escritos presentados, el documento las agrupa como: conservacionistas, naturistas radicales, tecnológicas, y político-económicas.

Por otro lado, es de reconocerse el aporte conceptual realizado en este trabajo, dada la complejidad de los problemas ambientales y sus posibles

⁶⁶ Coordinado por Rose Eisenberg Wieder, investigadora de la UNAM, y el equipo de investigadoras: Ileana Petra Micu, Mónica Bórquez Acosta, Consuelo Izazola Conde, Facultad de Medicina/UNAM y Cristina Rivera Torres, AMIE/UNAM. COMIE (1993:74).

aristas para resolverlos. Este estado de conocimiento propone el trabajo interdisciplinario, intercientífico e interprofesional como vía para analizar y resolver los problemas ambientales, así como la formación de grupos de trabajo donde especialistas de diferentes áreas de conocimiento compartan un mismo objeto de estudio.

Cuaderno 23. *Educación y valores*

Este estado de conocimiento⁶⁷ se propuso buscar y sistematizar las investigaciones desarrolladas en educación en valores en el periodo 1982-1992. En la búsqueda y delimitación del objeto de estudio, este equipo de investigación se encontró con el problema conceptual del término “valor”, por su cercanía con el de ideología, lo ético y lo moral, por lo cual se decidió respetar la conceptualización de cada investigador.

Tratándose el estado de conocimiento de educación y valores, la selección de trabajos estuvo delimitada a la formación, transmisión y construcción de valores, estudios de los valores que poseen los estudiantes y los docentes, así como los trabajos que hicieran sugerencias para el campo. Temas como la educación ambiental y los derechos humanos son abordados en esta mesa por la carga valorativa que hacen y proponen los investigadores.

Los trabajos seleccionados por la comisión de este estado de conocimiento fueron 88.55% abordando a la educación y los valores y 45% a la educación para los derechos humanos y educación ambiental, de los cuales en su mayoría eran ponencias. Éstos fueron analizados desde una perspectiva interdisciplinaria, a nivel macro y desde un análisis de carácter teórico-conceptual (que en su mayoría fueron de educación ambiental), utilizando como herramientas e instrumentos a la observación y la entrevista, así como análisis de contenido.

Entre las dificultades encontradas en dicho estudio sobre la educación ambiental, se señalan: la falta de respuestas teóricas, metodológicas y didácticas para afrontar la problemática ambiental y la confusión en el término (visto por algunos como mera información ecológica), así como la incentivación de la participación ciudadana. El estado de conocimiento justifica esto, por un lado, porque en la génesis del campo había una gran carga de profesionales formados en el área de ciencias naturales (biólogos

⁶⁷ Estuvo bajo la coordinación de Teresa Wuest y la colaboración de Guadalupe Teresinha Bertussi, María del Pilar Jiménez, Catalina Olaga Maya, Lucía Quesnel y Alicia Vázquez.

y ecólogos) y, por el otro, por el activismo (considerándose más importantes las acciones que las concepciones, la reflexión y el análisis). Otros problemas que se señalan son: dificultades conceptuales y de construcción tanto de las categorías de análisis como de metodologías, así como la esencia y delimitación de la educación ambiental. Los autores de este cuaderno delimitan la educación ambiental en tres vertientes: *a)* desde el espacio escolar; *b)* como concientización pública; y *c)* como formación de cuadros profesionales y especialidades para la solución y prevención de la problemática ambiental.

III Congreso Nacional de Investigación Educativa

En octubre de 1995, en la ciudad de México se lleva a cabo el III Congreso Nacional de Investigación Educativa, que tiene como sede a la Universidad Pedagógica Nacional. Este tercer CNIE, a diferencia de los realizados en 1981 y 1993, primero y segundo respectivamente, centra su atención en la presentación de ponencias resultantes de las investigaciones realizadas por los diferentes especialistas de los distintos campos de investigación educativa.

Este congreso se estructuró en cinco áreas temáticas:

- 1) Sujetos, procesos de formación y de enseñanza-aprendizaje
- 2) Didácticas específicas
- 3) Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y gestión
- 4) Educación, sociedad y cultura
- 5) Temas emergentes y coyunturales

Es en el área 4 *Educación, sociedad y cultura* donde se localizan cuatro trabajos de investigación sobre educación ambiental. Cada uno de ellos abordado desde perspectivas teórico metodológicas diferentes. Dos de ellos, titulados *Currículum y dimensión ambiental en la Universidad Veracruzana* y *Estudio preliminar sobre las modalidades de incorporación de la dimensión ambiental a los currícula de educación agrícola superior en México, de la Universidad Autónoma del estado de San Luis Potosí*, presentan resultados sobre la incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario.

El tercer y cuarto trabajos se titularon: *Investigación educativa sobre vertimiento de basura común: planteamiento de un modelo tipológico para el registro de comportamientos*, presentado por la UNAM-Iztacala y *Procesos de información docente en materia ambiental*, por la Universidad Simón Bolívar. Dentro de esta

área temática, se contó además, con un panel de discusión: “La educación ambiental en México. Retos y problemas para su investigación”.⁶⁸

Puede observarse claramente que son pocos los trabajos relacionados con la investigación en educación ambiental. Es alarmante pensar que en el lapso entre el II y el III congresos, las investigaciones realizadas en este campo no se reportaran ni tuvieran presencia en este último.

IV Congreso Nacional de Investigación Educativa

En 1997 se celebra IV CNIE, en la ciudad de Mérida, Yucatán. Los trabajos versaron sobre los siguientes campos temáticos:

- a) Alumnos y procesos de enseñanza aprendizaje.
- b) Sujetos y formación para la docencia, la investigación y la gestión.
- c) Didácticas, instituciones educativas: procesos curriculares y de gestión.
- d) Sistema educativo: filosofía, historia y cultura.
- e) Sistema educativo: política, economía y sociología.

La dimensión de lo ambiental en educación es abordada sólo en tres ponencias: “La corrupción en los procesos de formación ambiental”; “Desarrollo sustentable y universidad”; y “Dimensión teórica de la educación ambiental”.

V Congreso Nacional de Investigación Educativa

En octubre de 1999, en la ciudad de Aguascalientes, se realiza el V CNIE, que tuvo como sede a la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se organizó en siete áreas temáticas, bajo la presentación de ponencias sin la realización de estados del conocimiento:

- I. Sujetos, agentes y actores de la educación
- II. Currículum, didácticas, procesos y prácticas educativas
- III. Formación de maestros y profesionales de la educación
- IV. Sistemas e instituciones educativas
- V. Educación, sociedad, historia y cultura
- VI. Educación economía y política
- VII. Filosofía, teoría y campo de la educación

⁶⁸ Estuvo a cargo de Carlos Razo y Rosa María Romero de la UPN-Mexicali.

De los 343 trabajos presentados, sólo ocho se refieren a la cuestión ambiental, es decir, 2% y se ubican en cuatro áreas temáticas: en la I. Sujetos... se reportaron cuatro trabajos; en la II. Currículum... se presenta un solo trabajo; en la V: Educación... se registra también uno y, por último, la VII. Filosofía... con dos.

VI Congreso Nacional de Investigación Educativa

El VI CNIE se realiza en el año 2001 en la ciudad de Manzanillo, teniendo como sede la Universidad de Colima. Las mesas de trabajo fueron las siguientes:

- I. Sujetos, actores y procesos de formación.
- II. Procesos y prácticas educativas.
- III. Aprendizaje y desarrollo.
- IV. Didácticas especiales y medios.
- V. Currículo.
- VI. Políticas educativas.
- VII. Educación, economía y sociedad.
- VIII. Educación, cultura y sociedad.
- IX. Historia de la educación.
- X. Filosofía, teoría y campo de la educación.
- XI. El campo de la investigación educativa.

De un total de 227 trabajos presentados, sólo uno *El manejo adecuado de los residuos sólidos universitarios como instrumento de educación ambiental no formal* de Carolina Armijo de Vega, Sara Ojeda Benítez y Ma. Elizabeth Ramírez Barreto, del Instituto de Ingeniería, UABC fue presentado en la mesa VIII. Esto representa una total ausencia de la investigación educativa en ambiente en el congreso. Máxime cuando se haría la presentación de los avances del estado de conocimiento en este campo que se venían desarrollando hasta este momento.

Esta grave ausencia debilita los pocos esfuerzos que se realizan en materia de investigación en educación ambiental y, sobre todo, evidencia la poca importancia concedida por los educadores ambientales por posicionarse en espacios políticamente útiles para impulsar el campo, lograr su legitimación al interior de la investigación educativa y alcanzar su reconocimiento por investigadores de otros campos.

Si bien a lo largo de esta presentación hemos podido observar una ausencia de trabajos que incorporen lo ambiental, los presentados se ubican siempre en las temáticas de educación-valores, procesos de enseñanza-aprendizaje, educación-cultura, entre otros.

b) II Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental

En 1997, se realiza el II Congreso iberoamericano, siendo México uno de los países pioneros y con mayor consolidación del campo de la educación ambiental en América Latina y el Caribe, fue sede de dicho evento tan importante que conglomeró a los países de Iberoamérica. Al igual que el primero se llevó a cabo en Guadalajara, Jalisco, del 31 de mayo al 5 de junio.

El congreso fue realizado con motivo no sólo de reunir a los especialistas del campo, sino también conmemorar el vigésimo aniversario de uno de los eventos más significativos a la incorporación de la educación ambiental a la política pública y al sedimentado de las bases para la conceptualización del campo: la Conferencia intergubernamental de educación ambiental, más conocida como la Conferencia de Tbilisi.

El programa del congreso estuvo organizado en siete mesas, donde se presentaron 211 trabajos:

- 1) Profesionalización de los educadores ambientales.
- 2) Educación ambiental comunitaria.
- 3) Escuela, universidad y educación ambiental.
- 4) Consumo, población, derechos humanos, riesgo y educación ambiental.
- 5) Medios de comunicación y educación ambiental.
- 6) Educación para la conservación y el turismo.
- 7) Posición regional sobre propuestas de Tbilisi frente a la Agenda 21.

De igual manera, se desarrollaron 21 talleres, de los cuales guiándonos por el título de los mismos sólo uno hace alusión a la investigación en educación ambiental, denominado “Modelos de investigación en educación ambiental”, impartido por el doctor Javier Benayas del Álamo, de la Universidad Autónoma de Madrid, España, lo que no significa que otros talleres no hayan abordado al campo y la necesidad del mismo.

En el transcurso del congreso, la presencia del campo de la investigación en educación ambiental también se hizo evidente en diversas mesas de trabajo, al igual que en los talleres; guiándonos por el título, pueden enumerarse los siguientes:

- “El laboratorio de investigación en educación ambiental de la facultad de Biología”, por Pedro Guevara, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en la mesa temática de Profesionalización de los educadores ambientales.
- “Propuesta metodológica para la realización de programas de educación ambiental en zonas rurales, nuevo San Juan Parangaricutiro: un estudio de caso”, de Gabriela Ortiz, Alejandro Torres y Alejandro Velázquez, de la UNAM, en la mesa temática Educación ambiental comunitaria.
- “La educación ambiental formal en los programas del nivel medio superior. Aportaciones de investigadores en Ingeniería ambiental”, por María Teresa Orta y Adolfo Navarro, del Instituto de Ingeniería de la UNAM, en la mesa temática Escuela, universidad y educación ambiental.
- “Familiaridad y comprensión de conceptos ambientales en los niños ingleses y mexicanos”, por Laura Barraza del Instituto de Ecología de la UNAM, en la mesa temática Escuela, universidad y educación ambiental.
- “La educación ambiental en los libros de texto de educación primaria”, por Alejandro Barrera de la UPN-Azcapotzalco, en la mesa temática Escuela, universidad y educación ambiental.
- “Investigación en educación ambiental: la construcción social de la calidad ambiental”, por Ana Isabel Fontecilla Carbonell del Colegio de la Frontera Norte, dirección general Ciudad Juárez, de la mesa Escuela, universidad y educación ambiental.
- “La corrupción en los procesos de formación ambiental: un estudio en el caso del ámbito mexicano”, por Eisenberg, W. R.; Canales, L. A.; Fernández, B. A.; Sandy, O. I. y Reyes, F.; de FES-Iztacala de la UNAM, en la mesa temática Escuela, universidad y educación ambiental.
- “Comunicación de la ciencia y educación ambiental: la perspectiva de los ecólogos y el papel de las instituciones de investigación”, por Alicia Castillo, del Instituto de Ecología de la UNAM, en la mesa temática Comunicación y educación ambiental.

Si bien los títulos de numerosos trabajos no aludían directamente al campo de la IEA, en la lectura de los resúmenes de las ponencias sí se nota la presencia del mismo, abordándose desde análisis descriptivos, de contenido, de experiencias, estudios de casos y abriendo posibles líneas y problemas de investigación.

En el caso de la mesa de Profesionalización de los educadores ambientales, se hace énfasis en la necesidad de la investigación para la pro-

fesionalización de los educadores ambientales, tanto en su formación como en la implantación de programas. Otro aspecto que resalta en esta mesa es lo polémico del término, así como lo que conlleva el mismo (hacia dónde profesionalizar, con qué herramientas, etcétera), demandando bases teóricas-metodológicas del campo de la educación ambiental y la temática en específico, así como la creación de innovaciones pedagógicas para la eficacia de la misma profesionalización.

En la mesa temática Educación ambiental comunitaria, una ponencia brasileña recomienda que el primer paso para la realización de una propuesta en educación ambiental debe ser la identificación de las representaciones sociales de las personas involucradas en el proceso; otras ponencias trabajaron sus investigaciones desde la investigación-acción aunque, en su gran mayoría, son reflexiones y descripción de experiencias y los diagnósticos realizados en comunidades.

En la mesa temática Escuela, universidad y educación ambiental, la mayoría de las ponencias ve a la escuela como un medio para concientizar a la población, se pone mayor interés en la infantil y predomina el análisis y las propuestas para el nivel primaria y superior. En esta mesa se localizan algunas investigaciones de análisis teórico-conceptual, aunque la mayoría son propuestas, análisis, elaboración de guías y material didáctico como apoyo a la labor de los profesores para contribuir a resolver la problemática ambiental, además de generar guías y material didáctico dirigido a los maestros. Muchas ponencias proponen crear cursos alternos a la formación de los estudiantes, sin llevar un hilo conductor en toda su formación.

En la mesa Consumo, derechos humanos, riesgo y educación ambiental, la gran mayoría de las ponencias gira en torno a estudios en consumo; se reconoce la importancia de la EA en la empresa y el trabajo haciéndose ver la necesidad de la misma en los centros de trabajo, también se hace una fuerte relación entre el consumo y los desechos, específicamente la basura, para lo cual se proponen mecanismos informativos de reducción de consumo y uso de los desechos. De igual modo se presentan análisis y descripción de la vida cotidiana en relación con los basureros y el consumo.

En la mesa temática Medios de comunicación y educación ambiental, se hizo referencia a la necesidad de investigaciones serias del impacto en la sociedad de los medios de comunicación, esto con la intención de ser ocupados como herramienta para el cuidado del medio ambiente mediante la información y conciencia ambiental. Otra ponencia resaltó la importancia de los libros y, más específicamente de las novelas, como mecanismo para crear conservación de la naturaleza. Otro de los elementos más enunciados fue el juego, como una herramienta para concientizar a la población en

formación primaria: los niños y es través de los escritos que los ponentes describen sus experiencias y vivencias en torno al cómo y para qué comunicar información ambiental. Muchas de las ponencias que se relacionan con el uso del juego o actividades de educación y concientización ambiental, mantienen una estrecha vinculación con los contenidos que brinda la educación formal, dependiendo o considerando el nivel educativo.

En la sexta mesa, Educación para la conservación y el turismo, se hace mención de experiencias de senderos interpretativos y ecoturismo en diversas áreas naturales protegidas, no protegidas y zoológicos. Se sitúa al sendero interpretativo como un medio para concientizar a las personas, al igual que al ecoturismo. En esta mesa, como en la anterior aunque con menor pronunciamiento, se habla de una estrecha vinculación entre la educación formal y las actividades que brindan los diversos grupos e instituciones. Se percibe la falta de diagnósticos que orienten las prácticas educativas urgentes y de aplicación a mediano y largo plazos. Para concluir, otro aspecto que reviste importancia es que en la gran mayoría de las ponencias se habla de hacer conciencia ambiental a través del conocimiento y acercamiento al ambiente natural.

Pocas son las ponencias que aluden a la investigación teórica-conceptual del campo de la educación ambiental, sino más bien a crear y analizar mecanismos que mejoren las acciones educativas. Cabe mencionar que en la mesa temática donde mayor número de investigaciones en educación ambiental hubo, éstas se relacionan con lo escolar, lo educativo formal y el currículum, siendo México uno de los que mayor número de ponencias presentó, seguido por España y Brasil, mediante ponencias que no sólo hablaban de alguna investigación, sino que también aportaban al campo reflexiones teórico-metodológicas.

c) Foro Nacional de Educación Ambiental

Del 18 al 23 de octubre de 1999, la Universidad Autónoma de Aguascalientes fue sede del Foro Nacional de Educación Ambiental. Dicho evento reviste suma importancia en el proceso que se describe ya que abrió la posibilidad de analizar la constitución y posibilidades del campo de la educación ambiental críticamente. Fue convocado no sólo por la Universidad de Aguascalientes, sino también por instancias públicas: el gobierno del estado, las secretarías de Educación Pública y del Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (a través del CECADESU) siendo el primer sexenio de esta última y el primer evento organizado entre la SEP y la SEMARNAP en la materia; además estuvo auspiciado por diversas instancias internacionales.

Los propósitos del Foro fueron “revisar [los] logros y problemas, avances y retrocesos, espacios de trabajo y de formación, a cuya luz [se pudiera] aportar en la construcción de política ambiental en México y en la instrumentación de estrategias más efectivas de intervención frente a los problemas ambientales actuales y potenciales”.⁶⁹ Los paneles en los que se organizó en Foro fueron:

- 1) Programas académicos de formación de educación ambiental.
- 2) Programa de educación no formal.
- 3) Educación ambiental y medios masivos.
- 4) La educación ambiental formal.
- 5) Equipamiento de educación ambiental.
- 6) Enfoques de investigación en educación ambiental.
- 7) La educación ambiental en áreas rurales.
- 8) La educación ambiental en áreas urbanas.
- 9) Educación ambiental para la equidad de género.
- 10) Educación ambiental y nuevas tecnologías de información.
- 11) Educación para la conservación.
- 12) Metodologías de la educación ambiental.
- 13) Redes de educadores ambientales.
- 14) Educación ambiental y los organismos internacionales.
- 15) La dimensión ambiental en la educación superior.

Como puede observarse el Foro representó un amplio espacio de discusión en diversos ámbitos de la educación ambiental, por lo que puede ser considerado como uno de los eventos más completos en la materia en México.

En el panel 11, se realizó el análisis y discusión del campo de la Investigación en educación ambiental, participaron diversos constructores del campo como la doctora Alicia de Alba, del CESU-UNAM; la maestra Silvia Fuentes Amaya, del DIE-CINVESTAV/IPN; la doctora Laura Barraza del Instituto de Ecología-UNAM; la maestra Luz María Nieto Caraveo de la UASLP y la maestra Rose Eisenberg Wieder de la ENEP-Iztacala-UNAM y fue coordinado por la maestra María Teresa Bravo Mercado del CESU-UNAM.

Este panel trabajó sobre cinco temas-guía para la organización y análisis de las participaciones de cada panelista. Éstos fueron:

⁶⁹ González Gaudiano, Édgar (2000b).

- 1) Establecer políticas más claras para fomentar el desarrollo de las investigaciones en el campo de la educación ambiental.
- 2) Lograr un impacto y reconocimiento social de la investigación en este campo.
- 3) Evaluar los esfuerzos realizados hasta hoy.
- 4) En su caso, para elaborar propuestas normativas que permitan afianzar el desarrollo de la investigación, y
- 5) Propuestas sobre líneas estratégicas que debemos desarrollar.

En las presentaciones de los panelistas resalta la mirada hacia el campo como emergente, en proceso de constitución, conflictivo, inclusión y exclusión de paradigmas pero sin erradicar a los paradigmas excluidos, a su vez con reglas de juego no muy claras, así como una débil sustentación teórica-metodológica del campo. Silvia Fuentes, reflexionando sobre este punto, menciona:

[...] la teoría no ha sido constituida como práctica constitutiva del campo [...] la educación ambiental carece aún de un discurso teórico que dé cuenta de: sus límites conceptuales, una orientación epistemológica, un marco categorial y un objeto de estudio claramente delimitado. Ya que si bien existe una multiplicidad de esfuerzos orientados, tanto en forma explícita como no explícita, hacia la reflexión teórica, éstos no constituyen un todo coherente y organizado que permita la institución de determinados referentes teóricos como ordenadores de una identidad teórica de este espacio educativo [...]

Con relación al relegamiento de la reflexión teórica y a la falta de recursos, la investigación en educación ambiental, en términos generales, tiende a instalarse en los márgenes del campo de la educación ambiental. En ese contexto, es que planteo que constituye aún una “identidad emergente” que pugna por constituirse.⁷⁰

De igual modo, Laura Barraza hace notar la precariedad de la teorización en el campo y la multiplicidad y el mal entendimiento del término educación ambiental, haciendo además alusión a que la falta de investigación en educación ambiental ha limitado el progreso del campo. Reflexión sustentada y apoyada a partir de los siguientes autores:

Sauvé (2000) señala que el problema no es la existencia de un amplio rango de concepciones de la educación ambiental, sino el hecho de que muchas de esas

⁷⁰ Ibid, pp. 245-247.

concepciones conducen a una práctica reducida de la educación ambiental [...] Algunos otros problemas relacionados con la investigación en esta materia tiene que ver con los métodos a utilizar para abordarla. La calidad metodológica y el rigor de la mayoría de las investigaciones, incluyendo diseños y procedimientos para la recopilación de datos es aún muy deficiente. Se da además, muy poca atención a la teoría o modelo de construcción conceptual en el campo. Por otro lado, señala que estos problemas se deben a que el campo es muy joven, mal definido, muy dinámico y sumamente interactivo con muchísimos campos de estudio.⁷¹

Para Laura Barraza, la educación ambiental debe complementarse con la investigación en la materia, convirtiéndose así en una herramienta para la evaluación de los programas.

A su vez, Luz María Nieto plantea que para hablar de investigación en educación ambiental, primero habría que preguntarse qué es la investigación para, posteriormente, hacer dos distinciones: una, que la IEA está entre la investigación sistemática y la no sistemática y, dos, entre la investigación científica y la sistemática (periodística, estética, teológica, policiaca). La investigación científica que es la que compete a este panel se caracteriza, parafraseando a Nieto, por generar conocimiento y basarse en teorías; es decir, modelos y esquemas de explicación y comprensión de la realidad, también generan modos de ver la realidad, concebirla y conceptualizarla. Entendiendo así a la investigación, los paradigmas que derivan de ésta en interacción con la sociedad y la cultura afectan la forma en que se interactúa con la realidad. Por lo cual, el objetivo de la investigación en educación ambiental es saber más de ella y no cómo llevar a cabo una actividad de educación ambiental.

Por su parte, Rose Eisenberg plantea su análisis y propuestas en torno a la investigación en educación y formación ambiental; considera importante investigar sobre los procesos de corrupción, evidenciar y estudiar los tipos de conflictos de los mismos investigadores y educadores ambientales. Sugiere la capacitación de los formadores ambientales no sólo en el estricto ámbito académico, sino también en el campo pisco-social, con el fin de dar mayor seguridad para evidenciar el conflicto, explicarlo y analizarlo con elementos teórico y prácticos, para resolverlos.

Así, podría concluirse que en este panel se mostró que el estado del campo de la investigación en educación ambiental es incipiente y precario, emergente, sin métodos y técnicas propias y con predominio de enfoques

⁷¹ Ibid, p. 254.

positivistas, prescriptivos; sin informes de investigación con base en metodologías y sistematización seria; sin una identidad propia; con escasos investigadores y equipos de investigación sin sólida formación; poca discusión e intercambio entre los mismos investigadores; sin reglas del juego bien establecidas y fácil ingreso al campo. En síntesis, un campo en proceso de constitución.

Para finalizar, en el Foro Nacional de Educación Ambiental si bien hubo un panel dedicado a la temática, en otros algunas ponencias —aunque mínimas— también aludieron a la importancia y necesidad de la investigación, con una estrecha relación en la fundamentación teórico-metodológica del campo de la educación ambiental. Ello implica que la investigación, pese a tener una presencia incipiente que trastoca en distintos grados los diversos espacios del campo de la educación ambiental, se sustenta en una visión pragmática aunque muestra algunos avances en la producción de reflexiones teóricas serias.

d) Primer Congreso Nacional de Investigación en Educación Ambiental

El primer congreso de investigación en educación ambiental en México, representa el esfuerzo para convocar —a nivel nacional— a todos los académicos que realizan investigación en el campo de la educación ambiental. Este congreso tiene como sede la ciudad de Veracruz, en 1999, y es convocado y auspiciado por la SEMARNAP a través del CECADESU, la ANUIES, la UV y el CESU-UNAM.

Los propósitos de este Congreso fueron: *a)* difundir los resultados de investigaciones en proceso y terminadas en EA; *b)* fortalecer el desarrollo de la investigación, a fin de derivar propuestas y soluciones a problemas específicos de EA; *c)* Propiciar el intercambio entre académicos, instituciones y organizaciones que desarrollan proyectos de investigación en EA, tanto del país como del extranjero; y *d)* fomentar el establecimiento de nuevos mecanismos de intercambio y cooperación entre educadores ambientales, académicos e investigadores en este campo. Las líneas temáticas fueron:

- 1) dependencias y organismos educativos relacionados con el desarrollo sustentable;
- 2) diseño y desarrollo curricular ambiental;
- 3) práctica docente y alternativas didácticas en la educación ambiental;
- 4) formación y profesionalización para la educación ambiental;
- 5) educación ciudadana, educación comunitaria y participación social;

- 6) procesos productivos, tecnologías alternativas y EA;
- 7) temas emergentes en EA; y
- 8) temas críticos ambientales y educación.

Los resultados fueron importantes ya que se contó con la participación de 370 asistentes y se presentaron 167 ponencias libres en las ocho mesas de trabajo. Entre las ponencias se ubicaron investigaciones en marcha y terminadas, así como trabajos de análisis sobre experiencias concretas, con elementos de sistematización de la práctica educativa, germen de la futura investigación en este campo. Este Congreso, que ha sido el primero en el país y en América Latina —en 2001 se celebró uno equivalente en Brasil—, demostró el evidente interés por el tema y planteó diversas líneas de trabajo sobre las que se requiere seguir desarrollando el campo, entre otras: la formación y profesionalización de los investigadores en EA, la apertura de espacios de discusión donde confluyan investigadores formados e investigadores que inician, la necesidad de establecer una agenda de investigación prioritaria para el país, etcétera.

Los simposios versaron sobre: Retos de la investigación en educación ambiental; Investigación de la investigación en educación ambiental en México; y Diversos enfoques en la investigación en educación ambiental.

Las mesas redondas fueron: La investigación en EA en la esfera internacional, que contó con la participación de especialistas de Canadá, Brasil, Australia y Chile y La investigación en educación ambiental en México. Perspectivas desde las universidades mexicanas.

Signo de la emergencia del campo, fueron varias ponencias que aludían más a una descripción de experiencias que propiamente al desarrollo de una investigación rigurosa; sin embargo, la participación entusiasta de los participantes por dar a conocer sus experiencias en educación ambiental, confirma lo siguiente:

- 1) Un desconocimiento de la investigación educativa y de la investigación en educación ambiental.
- 2) No existen aun reglas de ingreso al campo, por lo que aquellos sujetos que hacen EA y logran sistematizar su experiencia, consideran este proceso como un proyecto de investigación.
- 3) Existe una carencia formativa en investigación educativa para poder consolidar proyectos de investigación en EA.
- 4) Se mantiene una mayor presencia de educadores ambientales e investigadores provenientes de las ciencias naturales y exactas.

2) ORGANIZACIÓN Y METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA EL ESTADO DE CONOCIMIENTO

Para el desarrollo del estado de conocimiento del campo núm 5: “Educación y medio ambiente”, se integró un equipo multidisciplinario e interinstitucional de trece académicos y cinco estudiantes, provenientes de diferentes instituciones y estados de la república. Se efectuaron tres jornadas de trabajo en la ciudad de México que versaron sobre:

- 1) establecimiento de una base conceptual compartida entre los miembros del equipo para aproximarse a la investigación en EA;
- 2) elaboración, discusión y acuerdo del plan de trabajo del campo y de los compromisos adquiridos por los participantes; y
- 3) mecanismos de trabajo del grupo y de cada participante.

El principal acuerdo establecido fue que se utilizarían los formatos acordados por el COMIE para el registro de productos pero, a través de la utilización de una base de datos elaborada en el CESU de la UNAM. La base de datos no se restringe a productos de la investigación, los cuales integra, sino que ha sido enriquecida con la detección de programas de formación, eventos, investigadores y grupos de investigación, instituciones y dependencias (ver capítulo 3, “Sistema Relacionado de Base de Datos”).

El plan de trabajo inicial consideró desde la identificación de la información hasta la elaboración del estado de conocimiento, en un periodo comprendido entre 1980 a 2002 y se acordó realizarlo en un plazo de abril de 2001 a diciembre del 2002; sin embargo, por los requerimientos para la publicación de la obra colectiva se recortaron los tiempos para concluir en marzo de 2002.

La organización para la búsqueda se distribuyó conforme a fuentes posibles de información de productos de investigación e investigaciones. Se presentaron avances del campo de la investigación en EA en el VI CNIE, donde se informó que a esa fecha se habían identificado 613 registros distribuidos de la siguiente manera: 46 libros de autor, 35 compilaciones, 82 capítulos de libros, 96 artículos en revistas, 310 trabajos en memorias, 39 tesis y cuatro reportes de investigación.

Para el presente trabajo y por el corto plazo disponible, se acordó reducir el periodo de análisis que quedó comprendido entre 1992 y 2002; no obstante, el equipo acordó continuar la búsqueda y análisis de la información de manera posterior y retomará el periodo establecido anteriormente

por nuestro grupo, el cual inicia en 1980, ya que esta base constituye una fuente muy rica de información para futuros estudios.

La precariedad financiera con la que se realizó este trabajo y lo reducido del tiempo, provocó no poder hacer una búsqueda exhaustiva de las posibles investigaciones y productos; sin embargo, consideramos que los trabajos identificados en el presente documento dan cuenta de las principales tendencias del campo. A continuación se amplía la información relativa a la organización adoptada por el equipo, para la elaboración del estado de conocimiento.

A. EQUIPO DE TRABAJO

El equipo que se organizó para el desarrollo del estado de conocimiento se conformó, finalmente, por diez investigadores, un asesor en cómputo y cuatro estudiantes. Algunos participantes sólo pudieron colaborar con la identificación de productos e investigaciones en educación ambiental, los otros han intervenido además en la elaboración del presente documento.⁷²

Los investigadores provienen de siete instituciones de educación superior y de dos dependencias del gobierno federal. Participan del CESU-UNAM, de las universidades de Guadalajara, de Juárez Autónoma de Tabasco, Veracruzana, Autónoma de San Luis Potosí y de la Ciudad de México así como de las secretarías de Educación Pública y de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

Seis de los investigadores cuentan, al menos, con cuatro años de experiencia en el campo de la investigación en educación ambiental y cuatro, es su primer experiencia. De éstos sólo dos son miembros del COMIE y uno pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

B. JORNADAS DE TRABAJO

Para el desarrollo del estado de conocimiento y por las dificultades de transportación y financiera de los participantes, sólo se convocó a tres reuniones en la ciudad de México; el intercambio y la comunicación más importante ha sido a través del correo electrónico.

⁷² Quienes colaboraron en el acopio de información fueron: María Silvia Sánchez Cortez, del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas; Martha Viesca Arrache, del CRIM de la UNAM; Alicia de Alba Ceballos, del CESU-UNAM y Norma Yolanda Mota Palomino, de la UACH.

La primera jornada fue el 30 de junio de 2001 estableciéndose los primeros acuerdos de trabajo para la búsqueda y sistematización de la información. Posteriormente, el 10 de septiembre de 2001 en las instalaciones del CESU-UNAM se llevó al cabo la segunda jornada de trabajo para profundizar aspectos conceptuales, así como para afinar detalles del plan de trabajo y de la participación individual y por equipo. Finalmente, en el mes de marzo de 2002 se revisaron los avances de cada equipo de trabajo.

C. PLAN DE TRABAJO

Base conceptual mínima

Para establecer un lenguaje común sobre el campo de la investigación en educación ambiental se tomaron como base los documentos:

- González Gaudiano, Édgar (coord) (2000). *La educación ambiental en México: Logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio*, informe de país presentado en el III Congreso iberoamericano de educación ambiental, celebrado del 21 al 26 de octubre de 2000, en Caracas, Venezuela.
- De Alba Ceballos, Alicia; María Teresa Bravo Mercado; *et al.* (1999). *Campo emergente en constitución: avances en el campo de la investigación en educación ambiental en México. 1980-1999*, trabajo presentado en el I Congreso nacional de investigación en educación ambiental, celebrado en la ciudad de Veracruz del 29 de noviembre al 1° de diciembre de 1999.
- Sauvé, Lucie (2000). “Para construir un patrimonio de investigación en educación ambiental”, en *Tópicos en educación ambiental*, vol. 2, núm. 5, agosto, pp. 51-68.

Se retomaron las nociones sobre estado de conocimiento y su forma de realizarse, elaboradas por el COMIE, a saber:

Por estado del conocimiento entendemos el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción”.⁷³

⁷³ Definición tomada de la página web del COMIE: <http://www.comie.org.mx/definicion.html>

Es por ello que este trabajo se centra en la revisión de la literatura publicada sobre el tema en diferentes formatos y principalmente en español. Una vez realizada la lectura de los textos identificados, se proceden a elaborar resúmenes analíticos de los textos y posteriormente, se toman acuerdos sobre los criterios y la manera de integrar la información recabada en un solo documento.

La elaboración de los estados de conocimiento es, en sí misma, un tipo de investigación sobre la investigación que tiene por objetivo:

- 1) Reunir a la comunidad de investigadores educativos (de diferentes disciplinas, temas, instituciones, personas) alrededor de una tarea común.
- 2) Sistematizar y analizar el conocimiento producido.
- 3) Valorar el conocimiento producido y fomentar el debate académico.
- 4) Sistematizar las condiciones de producción, comunicación e impacto de la investigación educativa.
- 5) Articular intereses comunes de la comunidad y proponer recomendaciones de “política” de investigación educativa o mecanismos de fomento y apoyo entre los investigadores e instituciones y a las instancias de apoyo o decisión política.
- 6) Presentar los resultados y cierta discusión a un público de usuarios, instituciones y decisores amplio a través del congreso de investigación educativa.
- 7) Hacer disponible a un público usuario más amplio los resultados, en forma de publicaciones, para que sirvan de orientación para otras investigaciones.

Los criterios para la elaboración de los estados de conocimiento que se sugirieron por parte de la coordinación del área VIII, fueron:⁷⁴

- 1) El enfoque con que se realizará el análisis del área VIII, tomando en cuenta el campo, en este caso, educación y medio ambiente, será un enfoque abierto y flexible.
- 2) Definir el tipo de documentos que se incluirá y la mecánica general con que se trabajará, cuidando de mantener el rigor en el análisis de los materiales que se incorporan. Se tomarán los propuestos en los formatos que circula el COMIE.

⁷⁴ Los acuerdos son retomados de reunión del área VIII, convocada por María Bertely.

- 3) Se espera obtener un registro de proyectos terminados y en proceso, así como de las prácticas concretas más significativas que aporten a la comprensión del área.
- 4) La información obtenida se concentrará en una base de datos única para poder reconocer los cruces temáticos explícitamente, como muestra de la riqueza de los enfoques de investigación educativa.⁷⁵

Las nociones que se acordaron al interior del campo número 5 fueron:

- a) *Investigación en educación ambiental.* Como se trata de un campo incipiente y en proceso de constitución, acordamos varios lineamientos para identificar las investigaciones y los productos de investigación; por ello establecimos que:
 - 1) Consideraremos a la investigación desde una perspectiva amplia y flexible, por lo que se exigirá que los trabajos a considerar contengan los elementos mínimos necesarios, tales como: título de la investigación, objetivos, metodología de análisis y resultados.
 - 2) Como base empírica se incluirán no sólo estudios terminados, sino aquéllos que se encuentren en proceso pero que tengan algunos avances y resultados.
 - 3) La identificación y registro de los productos se realizará como lo propone el COMIE en su formatos, pero será posteriormente como resultado de una rigurosa revisión, que se valorará su inclusión como productos de investigación. La idea es identificar y no descartar hasta una revisión posterior.
 - 4) Se trabajará en grupo para identificar la información necesaria y nos organizaremos de diferente manera según el avance de los trabajos y las posibilidades del propio grupo.
 - 5) Se partirá de definiciones prácticas que faciliten un lenguaje común entre los miembros del equipo.
- b) *Sobre educación ambiental se acordó:*
 - 1) Orientarse con un sentido amplio del término.
 - 2) No partir de definiciones *a priori*.

⁷⁵ Este último punto no se pudo lograr porque la base de datos que proporcionaría la Universidad de Colima, no funcionó.

- 3) Identificar investigaciones en proceso y terminadas que se realicen sobre procesos educativos y que se relacionen con cualquier tema ambiental.
- 4) Registrar todos los productos que aborden cualquier tema ambiental, siempre y cuando se identifique muy claramente una vertiente educativa.

Periodo

Para la identificación de investigaciones y productos, aunque se acordó abarcar un periodo más amplio al establecido por el COMIE, ya que prácticamente éste sería el primer estado de conocimiento que se hace en el campo de la investigación en EA (1980-2002), como ya se dijo, hubo que ajustarse a 1992-2002. Una vez terminado este reporte, el equipo continuará la recopilación con base en el periodo anteriormente propuesto.

Las etapas

Las etapas que originalmente se trazaron fueron:

- 1ª etapa. Identificación de productos, registro en el sistema relacional de base de datos y obtención de documentos. Hasta marzo de 2002.

Durante esta etapa se acordó hacer las indagaciones para identificar investigaciones y productos derivados de las mismas. En este proceso también se obtendrían los productos que se fueran identificando. Se incluyeron los siguientes tipos: libros, capítulo de libro, sistematizaciones, memorias, estudios, reportes de investigación, ensayos, artículos y tesis de posgrado y licenciatura —publicados e inéditos—, documentos telemáticos, etcétera. Para la identificación de los documentos se utilizaron los formatos propuestos por el COMIE: ficha de clasificación de trabajos y fichas bibliográficas. Posteriormente, una vez reunidos los productos identificados, se definirá una nueva organización para analizar los documentos seleccionados a profundidad.

- 2ª etapa. Integración del documento del estado de conocimiento. Abril a junio 30 de 2002

Elaboración de los resúmenes analíticos. Durante la segunda fase se harían los resúmenes analíticos de los documentos identificados y obtenidos. Los RAE modificados incluyeron, en términos generales: 1) autor(es); 2) título, a) informe de investigación, revisión temática o conceptual, ensayo, recensión, b) libro, capítulo en libro, artículo en revista, en serie de documentos o cuadernos, en antología, en memoria de congreso o seminario, documentos no publicados, documentos electrónicos, tesis, ponencia,

datos de edición, páginas, fecha e ISBN; 3) tema principal; 4) tema secundario; 5) institución y dependencia patrocinadora; 6) descriptores temáticos; 7) descripción o *abstract* y modalidad, investigación o desarrollo de propuestas basado en investigación, referentes conceptuales, apartados y contenido; 8) metodología y 9) conclusiones, hallazgos y recomendaciones (según la guía REDUC). También se agregarán: 10) breve nota del especialista donde señale los aportes fundamentales del trabajo; 11) institución de adscripción y condiciones en que se produce el trabajo: institución pública o privada, normal, normal superior, facultad, centro de investigación, dependencia gubernamental, organismo internacional, ONG; 12) entidad; 13) nivel académico y 14) categoría laboral del autor.

Se convino que todos los miembros de los equipos fueran recopilando información acerca de eventos, grupos colegiados, redes, seminarios institucionales o interinstitucionales, revistas, materiales y propuestas curriculares generados entre 1982 y 2001 en el campo de la educación ambiental, a fin de integrarla al banco de información del documento final.

Distribución de fuentes de información. Para la búsqueda de la información y registro en la base de datos, 1ª etapa del trabajo, se acordó indagar en las siguientes fuentes de información:

- Carreras de educación: licenciatura, especialidad, maestría y doctorado
- Carreras de: normales, normal superior y las universidades pedagógicas nacionales
- Tesis de licenciatura, maestría y doctorado en educación ambiental
- Bancos de datos hemerográficos y bibliográficos
- Maestrías, especialidades y diplomados en educación ambiental
- Redes de educadores ambientales y organismos no gubernamentales
- Memorias de eventos de educación y capacitación ambiental
- Memorias de los congresos de investigación educativa, de los estados de conocimiento y publicaciones del COMIE
- Revistas en educación y en educación ambiental
- Investigaciones antecedentes sobre el tema: a) estado de la investigación en educación ambiental en las instituciones de educación superior en México. Estudio exploratorio y b) avances en el campo de la investigación en educación ambiental en México
- Congreso nacional de investigación en educación ambiental
- Museos, centros de educación ambiental y zoológicos
- Institutos y Centros de investigación ambiental

Centros e institutos de investigación educativa
 Dependencias gubernamentales
 Fundaciones
 Escuelas e institutos tecnológicos
 Áreas naturales protegidas y trabajos realizados en Chiapas
 Sistematización y manejo electrónico de la información

Formatos COMIE y Sistema Relacionado de Base de Datos. Como ya se mencionó, para la sistematización de la información, se tomaron como base los formatos que circuló el COMIE con pequeñas modificaciones y se retomó la base de datos diseñada en el CESU de la UNAM.⁷⁶ Se acordó que si bien nos concentraríamos en la detección de productos, identificaríamos otros elementos, tales como: programas curriculares, eventos y grupos de investigación, referidos al tema en cuestión. El sistema relacional de base de datos considera estas posibilidades. Otros acuerdos para la captura y el acopio del material:

- 1) Se establecieron de manera provisional seis categorías, que operarían para la clasificación del material identificado, que fueron:
 - a) formación ambiental y profesionalización;
 - b) educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural;
 - c) educación en espacios recreativos, culturales y de comunicación;
 - d) educación en proyectos de desarrollo comunitario;
 - e) discursos ambientales y proyectos pedagógicos, y
 - f) Otros temas.
- 2) Recopilar físicamente los documentos.
- 3) Organizar un archivo de documentos a concentrarse en el CESU-UNAM.
- 4) Solicitar a los autores de los productos ejemplares disponibles a fin de abatir el costo de las copias y poder contar con material original.
- 5) Para repartir costos, se solicitó contribuir con la reproducción desde cada institución, cuando fuera necesario.
- 6) El registro de los productos empezará por los propios y de contactos cercanos.

⁷⁶ El SRBD fue diseñado por Ana Gallardo y Armando Torres para el campo núm. 10. *Filosofía, teoría y campo de la educación*. La coordinadora de dicho campo, Alicia de Alba autorizó emplear el diseño de esta base de datos para el campo número 5, haciendo las adaptaciones pertinentes.

- 7) Indagar sobre otros productos en nuestra propia institución y se informaría a los responsables de la fuente correspondiente.

Para usar la información construida en la elaboración del estado de conocimiento, se establecieron los siguientes lineamientos:

- 1) La información estará accesible a los participantes, siempre y cuando haya cumplido con las tareas y responsabilidades encomendadas, en tiempo y forma.
- 2) En la publicación del estado de conocimiento, se darán los créditos de acuerdo con la participación en el trabajo.
- 3) La información no podrá ser utilizada para publicación alguna, en su totalidad o en parte, hasta que no se haya publicado el estado de conocimiento del campo.
- 4) Posteriormente, la información generada colectivamente podrá ser utilizada en parte, siempre y cuando se cite la fuente de acuerdo al código de ética de la investigación académica.

3) RASGOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE, PERIODO 1992-2002

El análisis de la trayectoria de campo y de las investigaciones identificadas para elaborar el estado de conocimiento, así como los diversos debates, eventos y seminarios realizados en el periodo, nos han permitido reflexionar y formular una serie de preguntas sobre el significado e implicaciones de la investigación en educación y medio ambiente o, como se denomina más comúnmente en México, investigación en educación ambiental.

Algunas preguntas surgidas en este proceso han sido: ¿por ser un campo de reciente aparición, el desarrollo de la investigación en EA, necesariamente es poco riguroso en cuanto a su inclusividad?, ¿deberíamos esperar investigaciones muy iniciales en este momento y aun así, considerarlas investigaciones?, ¿para el análisis de este campo, sólo deberíamos identificar aquellas que cubren ampliamente los requisitos de una investigación reconocida?, ¿qué enfoques de investigación se observan entre los investigadores?, ¿cuál o cuales deberían ser promovidos?, ¿el positivista, el hermenéutico, el crítico o todos ellos?, ¿es útil establecer diferencias en este momento entre investigación básica y aplicada?, ¿la investigación en educación ambiental exige respuestas específicas como ocurre con la educación en general?, ¿dónde se encuentran los límites entre las prácticas y las acciones y la inves-

tigación en educación ambiental? Si consideramos que la reflexión sobre la acción es una exigencia de la investigación, ¿si una experiencia concreta en EA se reflexiona, podría considerarse investigación?

¿Qué se investiga en la educación ambiental?, ¿quién determina lo que se investiga y cómo investigarlo?, ¿los objetos de investigación surgen de una necesidad teórica del propio campo u obedecen a necesidades externas a él?, ¿quiénes son los investigadores en la EA?, ¿desde qué instancias institucionales se hace investigación en EA?, ¿tiene vinculación la investigación en EA con las prácticas educativas?, ¿y con las políticas públicas en materia de EA?, ¿con los discursos ambientalistas que circulan en el país?, ¿qué requerimos investigar en nuestro país?, ¿hay alguna agenda del campo de la investigación en EA?, ¿existe alguna organización de los investigadores en este campo?, ¿dónde se forman los investigadores en EA?, ¿qué reconocimiento social tiene la investigación en EA?, ¿cómo se articulan los investigadores nacionales con investigadores extranjeros?

Seguramente las respuestas a estas preguntas y a otras aún no formuladas, podremos seguirlas pensando y reflexionando y podrán contestarse de diversas formas según las perspectivas teóricas de los investigadores y su grado de interés e involucramiento en este campo. A manera de primera aproximación, siempre a revisión y sin intentar responder a todas de manera concluyente, a continuación anotamos algunos rasgos que se desprenden del proceso de construcción de este estado de conocimiento, los que proponemos como plataforma teórico-metodológica para el análisis del campo de la investigación en EA.

Del desarrollo de estas investigaciones, De Alba ha identificado algunas características que se observan en la dinámica del campo.⁷⁷ A continuación se transcriben estas importantes contribuciones:

Genealogía del campo

[...] la genealogía del campo de la investigación en educación ambiental en México se encuentra en la compleja interrelación entre las ciencias ambientales —en particular la ecología— y el campo de las ciencias de la educación —en particular las ciencias de la educación y la investigación educativa—, como puede constatarse en las huellas del campo que se han detectado en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa y otros eventos, así como en la presencia de la educación ambiental en fuertes y consolidados espacios de investigación del área de las ciencias naturales y exactas [...]

⁷⁷ Dicho trabajo se presentó en el Congreso nacional de investigación en educación ambiental, realizado en Veracruz en 1999 (De Alba, Bravo, *et al.*)

El campo emerge como tal, tanto por presiones externas (provenientes del contexto social amplio), como por presiones e intereses internos, sostenidos por los mismos sujetos constitutivos del campo. A este interjuego fundante entre interioridad y exterioridad nos referimos en la presentación general de esta exposición.

Si bien es cierto, desde la década de los ochenta es posible observar la emergencia de algunos proyectos claramente ubicados y enraizados en distintas tradiciones de investigación, es hasta la década de los noventa que el campo de la investigación en educación ambiental en México empieza a emerger como un campo, mostrando de manera incipiente sus rasgos: tendencia a cierta autonomía, producción de bienes simbólicos dirigidos a la creación de un mercado de los mismos e intentos de lograr una mayor capacidad y fuerza explicativa.⁷⁸

Respuesta discursiva a la dislocación constitutiva del campo de la investigación en educación ambiental⁷⁹

La educación ambiental es hija del deterioro y la crisis ambiental. Crisis y deterioro que han producido una fuerte dislocación en la relación seres humanos-sociedad-naturaleza (que se traduce a su vez, en fuerte incertidumbre y desesperanza o en momento posibilitador).

Tal dislocación es constitutiva de lo ambiental y las respuestas discursivas a ella van conformando nuevos campos (las llamadas ciencias ambientales y la emergencia de campos ambientales en distintas disciplinas). Las respuestas a dicha dislocación en lo educativo han conformado el campo de la educación ambiental.

A su vez, la mirada que interroga la educación ambiental, como una respuesta de otro nivel de complejidad a tal dislocación, es constitutiva del campo de la investigación en educación ambiental. Esto es, la respuesta discursiva a la dislocación constitutiva del campo de la investigación en educación ambiental es doble, compleja y conflictiva.

Doble, en la medida en que es una respuesta que se da, tanto desde el ámbito de las ciencias naturales y exactas, como de las ciencias sociales y humanas.

Compleja, en la medida en que se enfrenta al reto de la articulación de paradigmas, teorías y prácticas de investigación, inicialmente irreconciliables.

Conflictiva, por el hecho de que tal irreconciliabilidad entre paradigmas, teorías y prácticas, nos lleva a una clara situación de conflicto, en la cual, ambas partes del éste, intentan imponer sus marcos estructuradores y tienden a desvalorizar los del otro o los otros. Esfuerzo que en la paradójica relación

⁷⁸ Aspectos que se encuentran en la noción de *campo* de Pierre Bourdieu, citado en Tenti, 1981.

⁷⁹ La noción de dislocación se emplea en el sentido de Laclau-Mouffe (1987).

conflictiva entre rechazo, desvalorización, curiosidad e interés por descifrar los códigos del otro, se traduce en una fuerte posibilidad de productividad inédita y constitutiva.

En función de la genealogía del campo de la investigación en educación ambiental y de la doble, compleja y conflictiva respuestas discursiva a su dislocación constitutiva, se llegó a la estipulación de doce características del proceso de constitución en el que se encuentra el campo:

[...]

- 1) **Campo emergente en proceso de constitución**, en la medida en que se considera que se vive el momento-proceso constitutivo del campo, en el cual se está generando la respuesta discursiva doble, compleja y conflictiva a la dislocación constitutiva del campo.
- 2) **Doble, compleja y conflictiva respuesta discursiva a la dislocación constitutiva** (De Alba 1999), en los términos que se acaba de exponer (referida a las ciencias naturales —en particular a la ecología— y exactas y a las ciencias sociales y humanas —en particular a las ciencias de la educación y a la investigación educativa—).
- 3) **Carácter marginal**. Fuentes Amaya (1999) ha sostenido la siguiente tesis: la investigación en educación ambiental se está constituyendo en los márgenes (o bordes) de la educación ambiental y de la investigación educativa. Tesis a la cual le incorporaríamos el otro aspecto de la doble, compleja y conflictiva respuesta discursiva a la dislocación constitutiva del campo de la IEA, referida a la constitución del campo en los márgenes de las ciencias ambientales y en particular, de la ecología.
- 4) **Estructuración incipiente**. Debido al proceso mismo en el cual se encuentra el campo de la IEA presenta una débil e incipiente estructuración, la cual se muestra y observa en lo inasible de su estructuralidad y su carencia de centralidad.
- 5) **Débil y escasa autonomía**. En este proceso constitutivo, con las características expuestas, la autonomía del campo de la IEA es débil y escasa, lo cual permite el relativo fácil acceso al campo y la carencia de reglas claras para el ingreso y permanencia en el mismo.
- 6) **Compleja y conflictiva confluencia de investigadores del área de ciencias sociales y ciencias naturales**. Esta característica puede observarse con claridad a través del análisis de la producción de los investigadores que de manera intermitente producen en el campo, provenientes de los campos señalados.⁸⁰

⁸⁰ Un estudio interesante y que daría luz a este aspecto, sería el llevar al cabo el análisis de discurso de las producciones señaladas.

- 7) **Presiones y exigencias hacia la interdisciplinariedad, multi-referencialidad, intercientificidad e interprofesionalidad.**⁸¹ La compleja y conflictiva confluencia de investigadores del área de las ciencias naturales y exactas y de las ciencias sociales y humanas, está obligando al campo de la IEA a voltear hacia las perspectivas interdisciplinarias y multirreferenciadas y hacia las prácticas intercientíficas e interprofesionales, aunque es válido afirmar que los esfuerzos en esta dirección aún son incipientes.
- 8) **Incipiente y emergente mercado de bienes simbólicos** (esto es, productividad escasa y emergente). La producción intelectual del campo de la IEA en México es aún incipiente y de carácter emergente, lo cual puede reconocerse en la aparición de algunos artículos en revistas especializadas de carácter nacional e internacional,⁸² más que de libros que estructuren, direccionen y tiendan a consolidar al campo.
- 9) **Incipiente desarrollo de la capacidad explicativa del campo.** Debido a la escasa autonomía y la incipiente producción de bienes simbólicos, dirigida a la creación de un mercado para los mismos, la capacidad explicativa del campo, esto es, su fortaleza y consolidación internas, aún son incipientes.
- 10) **Ambigüedad, debilidad e indefinición de su posicionamiento (interior y exterior).** Se entiende por posicionalidad al espacio psíquico, ontológico, gnoseológico, teórico, geopolítico, cultural, social, económico, ideológico, etcétera, a partir del cual se enuncia, se construye la palabra. La posicionalidad es un elemento constitutivo de la identidad y la subjetividad y es sensible a todo cambio y movimiento en las distintas esferas de la misma. Por ello, en el proceso constitutivo en el cual se encuentra el campo de la IEA en México tiene una posicionalidad ambigua, débil e indefinida.
- 11) **Lucha por la constitución de su identidad.** Todas las características expuestas se conjugan en complejos procesos de lucha por la identidad del

⁸¹ Sobre las nociones de intercientificidad, e interprofesionalidad, ver Eisenberg (1993). La incorporación de estos dos elementos en las características constitutivas del campo de la IEA se debe a la aportación de Alfonso Loranca, en una de las discusiones sostenidas durante el proceso de análisis e interpretación de la información.

⁸² Es prometedora la aparición de la revista internacional editada en México *Tópicos en educación ambiental*, la cual aparece de manera oportuna y tiende a desempeñar un papel estructurador y legitimador en el campo de la IEA no sólo en México sino en Iberoamérica, así como a ser un espacio de incorporación ágil y significativo de la discusión en el campo y un espacio de interlocución con investigadores de habla hispana y de otras latitudes (esto último, tanto por las múltiples relaciones internacionales que la revista ha establecido, como por las características de su comité editorial).

campo, el cual se encuentra atravesado por las múltiples tensiones señaladas y a su vez abierto a distintos esfuerzos y prácticas que tienden a otorgarle identidad. Esto es, a hegemonizar y cristalizar tales luchas en la generación de su identidad.

12) Escaso, incipiente, marginal y emergente prestigio y reconocimiento.

De alguna manera, la síntesis de todas las características expuestas nos muestran el escaso, incipiente, marginal y emergente prestigio del campo de la IEA, el cual puede llegar a consolidarse o a diluirse en los próximos años. Rumbo del cual seremos responsables aquellos agentes que nos encontramos jugando papeles estructurantes en la constitución del mismo, al través de nuestras contribuciones al mismo y de la direccionalidad y contenido de las mismas (de Alba, Bravo *et al.*, 1999).

ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Para efectos de análisis en el estado de conocimiento de la investigación en educación ambiental acordamos considerarla como un campo, proceso y sistema, enmarcado en un progresivo desarrollo y consolidación, no lineal y sin conflictos. Este campo intenta interpretar y orientar los procesos y prácticas de educación ambiental, desde perspectivas lo más amplias posibles para revisar la relación entre ambiente y sociedad, analizando la compleja red de articulaciones e interdependencias existentes entre los componentes biofísicos, económicos, culturales y sociopolíticos de los procesos educativos dentro de un proceso histórico en permanente interpretación.

En última instancia, como ocurre con otros campos pedagógicos, la EA se propone alcanzar objetivos tendientes a lograr una elevación de la calidad de vida de los seres humanos y de las otras especies vivas con las que compartimos el planeta, a través del trabajo sobre valores, conocimientos, aptitudes, actitudes, sentimientos, pautas de conducta y prácticas sociales e individuales.

La intervención pedagógica en procesos de EA debe integrar los variados elementos que convergen en cada caso, considerando que su expresión ocurre en el conjunto social amplio y no sólo en el escolar. Esto es, atiende una enorme diversidad de destinatarios de los ámbitos rural y urbano, de diferentes grupos, de las más disímiles actividades y ocupaciones, considerando el enfoque de género y con plena independencia de exclusiones de raza, etnia, clase social, religión e inclinación sexual, entre otras. La EA es un campo que si bien tiene identidad propia, es y debe ser consustancial de los proyectos y prácticas educativas en general, como sucede también con la educación para los derechos humanos, para la democracia y

para la paz. Por eso es que es fácil reconocer un fuerte sustrato de EA en proyectos de educación para el consumo, de educación en población y de educación para la salud.

Estas nuevas y viejas articulaciones están provocando que cada vez más la EA se vea formando parte de lo que ahora comienza a denominarse como educación para el desarrollo sustentable o, más escuetamente, educación para la sustentabilidad, dadas las abundantes críticas hacia el concepto de desarrollo. Esta tendencia, acorde con las políticas internacionales en boga, presenta riesgos y oportunidades.

Riesgos, en cuanto a que el componente ambiental puede desvanecerse al ser integrado en una noción mucho más inclusiva —sustentabilidad— y que además, se encuentra inmersa en profundas polémicas de tipo conceptual y sobre sus verdaderos alcances y posibilidades de instrumentación. Además, como ya se ha dicho en otros espacios, este desplazamiento se produce en un momento en que por fin la educación ambiental comienza a cobrar, al menos en nuestro país y las demás naciones latinoamericanas y del Caribe, una legitimidad institucional que le permitiría entrar en un franco proceso de constitución como política pública.

Oportunidades, porque al insertarse en la corriente principal de la política internacional de erradicación de la pobreza y modificación de pautas de producción y consumo, la educación ambiental podría responder mejor a las necesidades de poblaciones humanas con altos grados de carencias, como la nuestra, contando con los flujos financieros frescos que se espera que se destinen para ello.

Por todo ello, es que la investigación en EA representa un campo complejo, no sólo por su constitución interdisciplinaria y multifactorial, sino por el acelerado dinamismo en que se encuentra inmerso el campo de la EA en su conjunto, como resultado de las fuertes disputas para definir —a estas alturas de la historia— cuáles deben ser los criterios internacionales para construir para los tiempos y generaciones actuales un desarrollo limpio, con equidad social y que no agote la base material de los recursos naturales para que las generaciones de los no nacidos puedan tener la capacidad de satisfacer sus propias necesidades en el futuro.

Con estos puntos de partida, coincidimos con Sauvé (2000:51-68), que las exigencias para definir una investigaci3n en EA, deben ser:

- 1) La finalidad de la investigaci3n de la EA es “desarrollar nuevos conocimientos o consolidar, profundizar o sintetizar los conocimientos existentes”, y debe “ser conducida con rigor desde una perspectiva crítica, lo que supone al menos una toma de distancia entre el investigador y su

proyecto y, preferentemente, una confrontación con otras maneras de ver o de hacer las cosas”.

- 2) La investigación “supone que sus actores clarifican y justifican los marcos teóricos y metodológicos que adoptan o proponen”.
- 3) La investigación en EA emplea metodologías que deben “dar pruebas de transparencia” y para ello, puede revelar si han habido acciones de ensayo y error, incertidumbres y dudas, desvíos. Existe pues un prurito de rigor y no de autosatisfacción.
- 4) “Cuando una actividad de investigación está asociada con la intervención (lo que es frecuentemente el caso en educación), se caracteriza por la reflexión y por la búsqueda de elementos teóricos (descriptivos, explicativos, estratégicos, metodológicos o críticos) transferibles a otras situaciones. Se trata, en suma, de sobrepasar la idiosincrasia (singularidad) de las situaciones, al mismo tiempo que se considera e incluso se valoriza el carácter singular de cada una”.
- 5) “Una actividad de investigación supone un proceso de validación de los resultados: validación teórica (evaluación y discusión por los pares o por expertos o, incluso, por actores de la problemática estudiada) o validación por la experimentación (en sentido amplio)”.
- 6) Los investigadores están exigidos de informar por algún medio de comunicación, y esta difusión debe considerarse “un patrimonio de investigación en su campo, al referirse a otros autores, a otros procesos y resultados, al insertar su proyecto en la construcción de un mosaico global de las actividades de investigación en su campo” (Sauvé, 2000).

Categorías de investigación

Para la organización del estado del conocimiento, se trabajó a partir de la siguiente tipología que agrupa categorialmente las investigaciones identificadas:⁸³

- 1) estudios panorámicos de la investigación en educación ambiental;
- 2) estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales;

⁸³ Sauvé señala que una tipología es una herramienta complementaria útil para aproximarse al campo de la investigación en educación ambiental.

La categoría denominada “Educación en centros recreativos, culturales y de comunicación”, que había sido incluida en el protocolo inicial, al final fue suprimida toda vez que no se identificaron estudios que se inscribieran en ella.

- 3) formación ambiental y profesionalización;
- 4) educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural;
- 5) educación en proyectos de desarrollo comunitario;
- 6) discursos ambientales y proyectos pedagógicos; y
- 7) otras líneas de investigación.

Las dos primeras categorías resultaron del proceso de acopio y clasificación de la información resultante; las seis últimas ya se tenían previstas en el protocolo de investigación. A continuación se desarrolla la descripción y análisis de cada una de las categorías utilizadas en el estado de conocimiento.

ESTUDIOS PANORÁMICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

María Teresa Bravo Mercado*

Esta categoría integra tres estudios que los consideramos antecedentes al presente estado de conocimiento, dos de ellos, de igual manera pretendían, en un primer momento, identificar las investigaciones realizadas en educación ambiental en el periodo de 1980 a 1999 y, posteriormente, llevar a cabo el estado de conocimiento de este campo; el tercer estudio que culmina con una publicación sobre el estado de conocimiento, hace una aproximación parcial al tema de medio ambiente tomando el periodo entre 1982 a 1992.

Los dos primeros estudios fueron realizados y coordinados por el mismo equipo, lo cual ha permitido darle una cierta continuidad al proceso, aunque han colaborado diferentes investigadores en cada uno de los momentos del desarrollo.⁸⁴ La primera investigación fue realizada entre 1993 y 1994 y la segunda, entre 1997 y 1999; ambas comparten la característica de su corte novedoso y único por su objeto de estudio en el campo de la EA y de la educación en general. En ambos casos, pese a pretender hacer un estado de conocimiento sólo han avanzado hasta la identificación de las investigaciones, información de suma utilidad ya que constituyó la base para el desarrollo del presente estado de conocimiento.

Las dos investigaciones parten de reconocer el avance que en el país se tiene en materia de educación ambiental y ubican a la investigación como

* Investigadora del CESU-UNAM.

⁸⁴ La coordinación de las investigaciones estuvo a cargo de Alicia de Alba y María Teresa Bravo, participando como asesor Édgar González Gaudiano.

un proceso incipiente pero necesario que empezaba a cobrar auge. La idea original para la realización de estos estudios se planteó hacia finales de 1992,⁸⁵ ante la necesidad de empezar a sistematizar los esfuerzos de investigación que se hubieran realizado desde 1980 a la fecha o que se estuvieran llevando a cabo en materia de investigación en EA; se protocolizó e inició en 1993.⁸⁶ Para ese proyecto el referente central fue la investigación en EA que se desarrollara en la educación superior, por considerar que en este nivel educativo es donde se realiza un mayor número de investigaciones, sin embargo, ante lo limitado del recorte analítico, en 1997 se amplió incluyendo, además de la educación superior, a otros sectores posibles en los que también se hace investigación en EA. Para ello se enviaron nuevos cuestionarios a escuelas de educación básica, organismos no gubernamentales, instancias de gobierno, organizaciones de la sociedad civil e iniciativa privada.

En su calidad de estudios exploratorios, la metodología empleada fue la de campo, a través del envío de un cuestionario a los sectores identificados. De las respuestas recibidas en ambos casos —en dos momentos cronológicos—, se puede apreciar el avance de la investigación en EA, tanto por el número de respuestas como por el incremento en los investigadores. En 1993, se enviaron 739 cuestionarios obteniéndose 173 respuestas (De Alba, Bravo *et al.*, 1994). Para el rastreo en 1997, se enviaron tres mil cuestionarios recibiendo solamente 310 (De Alba, Bravo *et al.*, 1999); sin embargo a pesar del crecimiento numérico, se aprecia que prevalecen casi las mismas características en la dinámica del campo señaladas en este mismo trabajo. La diferencia metodológica entre ambos momentos de las investigaciones consistió en que para 1993-1994, además del equipo coordinador del trabajo se organizó una red de investigadores con la que se pretendía tener una mayor cobertura a nivel nacional y para 1997-1999, el desarrollo de la investigación se hizo con un pequeño grupo central. Para clasificar las investigaciones en el primer estudio se agruparon en dos grandes rubros: la investigación básica y la aplicada; en esta última las respuestas se organizaron en: formación ambiental; educación ciudadana; desarrollo curricular; educación comunitaria; docencia; educación para la conservación y turismo. Para el segundo estudio la clasificación de las investigaciones se modificó tomando dos formas de organización, en la primera de ellas se organizaron conforme con el tipo y modalidad en donde se realiza la inves-

⁸⁵ La idea de la investigación se genera en el marco de las múltiples reuniones en temas ambientales que se desarrollaron en 1992. Ver segunda parte de este mismo trabajo.

⁸⁶ Este estudio contó con el apoyo del Programa Interinstitucional de Investigación Educativa (PIES) coordinado desde la UAA.

tigación: *a)* educación formal, *b)* no formal y *c)* medios de comunicación. Una segunda clasificación obedeció a los temas abordados en las investigaciones: biosfera; política; educación y formación ambiental; recursos naturales; filosofía y epistemología; derechos humanos; energía; economía; recreación; residuos y basura; historia; arte; salud; cultura y género.

Los productos de investigación obtenidos en el primer estudio son dos directorios: uno de investigadores en educación ambiental y otro de instituciones y un banco de información que integra las investigaciones detectadas. Además se cuenta con algunas otras publicaciones derivadas de estas investigaciones, en el caso del segundo estudio, el informe final del proceso se encuentra en elaboración.

El tercer estudio en esta misma categoría, se refiere a el estado de conocimiento realizado en 1992, en el que se incluye el medio ambiente con otros temas como: salud, educación físico-deportiva y la recreación. En este estudio el tema del medio ambiente se analiza sólo a la luz del proceso enseñanza-aprendizaje y vinculado la salud, mismos que se encuentran articulados por interesarse en una “buena calidad de vida” (Eisenberg, 1993:7). Para la realización de este trabajo se recopilaron los productos provenientes de investigación, a diferencia de los dos estudios anteriores en que el referente de estudio han sido los proyectos de investigación.

Ciertamente el desarrollo de este tipo de estudios plantea una visión panorámica en la que es posible vislumbrar y valorar el avance del campo y posibilita perfilar políticas y acciones educativas que contribuyan a fortalecer la investigación en este caso de la educación ambiental.

ESTUDIOS PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS NACIONALES DE EDUCACIÓN AMBIENTAL E INVESTIGACIONES INTERNACIONALES

Édgar González Gaudiano*

EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS NACIONALES

Como parte del proceso de constitución del campo de la educación ambiental, a principios de la década de los noventa, algunas organizaciones internacionales, como WWF y multinacionales como la UNESCO, consideraron la conveniencia de promover en México la elaboración de una estrategia nacional que contribuyera a regular y orientar la producción del campo.

* Asesor del Secretario de Educación Pública, miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

En el caso de el WWF, existía además el interés de que a través de dicha estrategia se pudieran fortalecer también los procesos de organización de los educadores ambientales, problema que ya había sido planteado durante un evento especial realizado durante la Conferencia Anual de 1990 de la NAAEE, celebrada en San Antonio, Texas. Esta conferencia contó con el respaldo financiero del WWF, para invitar a un numeroso grupo de educadores ambientales mexicanos como parte de la estrategia de integración regional de la NAAEE, que se había transformado de una organización nacional en norteamericana.

La elaboración de la primera estrategia fue financiada por el WWF y su elaboración implicó un arduo trabajo exploratorio a partir de recuperar la información de lo que se estaba haciendo en esta materia en el país, sistematizarla y formular una propuesta de desarrollo del campo a partir de un escenario deseado. La pesquisa se orientó con base en las siguientes preguntas: quién y cómo estaban trabajando en ello, quiénes eran los principales destinatarios de los proyectos, qué problemas principales se estaban enfrentando y qué se requería para darle un vigoroso impulso a este campo. El reporte de dicho estudio fue puesto a la consideración de una reunión nacional celebrada en Oaxtepec, Morelos, en marzo de 1992, con el propósito de buscar el consenso necesario para que la propuesta fuera adoptada por los diferentes grupos y organizaciones. Durante la reunión se hicieron numerosas observaciones y adiciones al documento original y, posteriormente, fue publicado en 1993 por la Universidad de Guadalajara y se hizo una reimpresión en 1994 por parte del Instituto Nacional de Ecología.

El estudio se enfrentó a un primer desafío de que en su gran mayoría las experiencias a considerar no estaban documentadas, así que el acopio de información implicó la revisión de material escrito, pero también la realización de entrevistas cuyos resultados fueron registrados en una base de datos con la información de las experiencias, aunque se aprovechó también para elaborar lo que fue el primer directorio de especialistas y organizaciones que realizaban educación ambiental en el país.⁸⁷

En 1992, en pleno proceso de análisis colectivo y enriquecimiento de la propuesta, en el mes de noviembre se celebró el que fue el primer Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. El representante de la UNESCO que asistió, comunicó al grupo de organizadores que traía la misión de promover la puesta en marcha del proyecto TSS-1, que consistía

⁸⁷ Este directorio posteriormente fue afinado, ampliado al tema ambiental en general y publicado por el INE y la SEMARNAP en tres ediciones sucesivas. Constituye hoy día la base de datos más completa en el país y está a cargo del CECADESU.

precisamente en elaborar estrategias de educación ambiental en cinco naciones de la región de América Latina y el Caribe. Se le informó que México ya tenía adelantada esa tarea, pero insistió señalando la importancia de que nuestro país formara parte de este primer grupo de países, porque de ello dependerían futuros apoyos. Fue entonces que se consideró que la segunda estrategia profundizara en la búsqueda de información, hiciera un mayor número de consultas a instituciones oficiales y organizaciones de la sociedad civil, e intentara formular un plan de acción.

La investigación incluyó no sólo un resumen-diagnóstico de la situación ecológica del país, como ocurrió en la primera estrategia, sino también una somera revisión de los problemas derivados del tipo de desarrollo impulsado en México a partir de los años cincuenta, principalmente aquellos surgidos del crecimiento demográfico, de la urbanización y del modelo de industrialización. Ello a fin de poder proporcionar a los educadores ambientales una mejor descripción de la realidad nacional, sobre la que se esperaba repercutieran sus acciones.

Se siguió la misma metodología que en el primer estudio, pero se formó un grupo de trabajo para cumplir el propósito de mayor amplitud y buscar una mayor representatividad institucional para respaldar los resultados y las recomendaciones. El financiamiento provino del PNUD, pero fue complementado con aportaciones de las instituciones participantes. El primer producto fue presentado a un grupo de educadores ambientales de diversas instituciones y entidades federativas en Tepetzotlán, Estado de México y el resultado del análisis fue un texto inicialmente publicado por el Instituto Nacional de Ecología de la SEDESOL, la UNESCO y el PNUD en 1993 y dos años después la SEP, a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica, financió una reimpresión en un tiraje de seis mil ejemplares para ser distribuido en este subsistema.

Ambos documentos son complementarios y han sido ampliamente consultados por los educadores ambientales en el país, principalmente dentro de los programas académicos que forman a estos profesionales, en lo que consideramos ha sido su principal efecto.

Creemos que la formulación de estrategias constituyó procesos de investigación que representaron pasos significativos en la integración del campo, porque el simple acopio de información dispersa y desconocida implicó un mayor intercambio y articulación de esfuerzos. En este momento, el CECADESU de la SEMARNAT ha promovido la elaboración de estrategias estatales de educación y comunicación ambiental entre sus delegaciones en las entidades federativas. Dichas delegaciones se han acercado a organizaciones no gubernamentales e instituciones académicas para llevar a cabo esta

tarea. De lo que conocemos, solamente la delegación de Zacatecas en vinculación con la Universidad Autónoma de Zacatecas ha emprendido este proceso con un enfoque de investigación (Martínez y otros, 2002).

INVESTIGACIONES INTERNACIONALES

En este rubro queremos dar cuenta de dos estudios realizados en nuestro país, pero que han pretendido tener un alcance regional además de haber contado con el financiamiento de organizaciones multinacionales. Ambas investigaciones fueron también estudios de corte exploratorio, por lo mismo con el propósito de construir una primera aproximación del objeto de estudio para desprender recomendaciones y nuevas preguntas.

El primer trabajo fue financiado por la UNESCO y se convirtió en un proyecto de investigación de manera circunstancial. Este organismo estableció un contrato con los investigadores para elaborar un manual de evaluación de proyectos de educación ambiental, que pudiera aplicarse en la realidad de las escuelas de educación básica en América Latina y el Caribe. Conociendo los precarios efectos que los materiales del PIEA habían tenido entre los educadores de la región, los investigadores propusieron aplicar una encuesta entre educadores ambientales previamente identificados en 21 países, para recuperar las experiencias de evaluación (metodologías, instrumentos, resultados) que este sentido se estuvieran llevando a cabo o se hubieran realizado en el campo de la educación ambiental, independientemente de si fueran proyectos escolarizados o no.

Las respuestas fueron escasas y permitieron además saber que el recurso evaluativo más empleado, en los pocos casos que evaluaban resultados, era la aplicación de cuestionarios escritos, lo que no era consistente con los principios y fines de la educación ambiental. Pero también se confirmó que los proyectos de educación ambiental en la región, se llevan a cabo en la mayor parte de los casos, con una carencia casi total de recursos.

A la luz del escenario que pudo construirse con la información recopilada se diseñó el manual solicitado, a partir de propuestas muy sencillas sobre la evaluación, intentando contrarrestar las rígidas y mecanizadas concepciones que sobre la evaluación existen en las escuelas. Se redactó también un apartado sobre elementos básicos de análisis estadístico de los datos y se incluyó el reporte de una experiencia evaluativa de un proyecto de educación ambiental enmarcado en el fenómeno de la migración de aves rapaces, que lleva a cabo Pronatura capítulo Veracruz.

El segundo trabajo se desarrolló con apoyo financiero del UNICEF y se aprovechó la presencia del enorme contingente de educadores ambientales

al Segundo Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental (Tlaquepaque, 1997) para distribuir una encuesta escrita, construida con preguntas cerradas y abiertas, que podía entregarse durante el mismo evento o regresarse por correo.

El propósito del estudio era elaborar un perfil de las características profesionales, ocupacionales y personales; de sus áreas de trabajo, destinatarios, intereses y dificultades, así como recoger sus opiniones de cuáles aspectos debían fortalecerse y mediante qué estrategias. Se recuperaron 185 cuestionarios de personas de 17 países de América Latina, el Caribe y España. Por parte de México, participaron 130 educadores ambientales de 24 estados de la república. Los datos se concentraron en una base para su procesamiento y se obtuvieron gráficos por ítem y de algunas de sus correlaciones más significativas.

El estudio se tituló *¿Quién es quién y hacia dónde va la educación ambiental en Iberoamérica?* y sus resultados fueron publicados en un reporte de investigación con amplia distribución, principalmente entre quienes participaron en el estudio. Sabemos que este tipo de pesquisas tiene efectos efímeros, en el sentido de ser imágenes instantáneas, pero tiene el valor de comenzar a establecer registros para conocer las tendencias de la evolución del campo.

Es muy deseable que estos estudios de carácter regional puedan continuar, no sólo por la necesidad de saber qué se está haciendo y por quién, sino porque los enfoques se encuentran sometidos a significativos cambios. Desde luego, se requiere profundizar nuestras relaciones e intercambios con América Latina y el Caribe, pero resultaría muy ventajoso iniciar proyectos de investigación para conocer semejanzas y diferencias con Canadá y Estados Unidos, más allá de lo anecdótico y la relación interpersonal, así como con algunos países de la OCDE, sobre todo en cuanto a las interesantes vinculaciones de la educación ambiental y el consumo sustentable.

FORMACIÓN AMBIENTAL Y PROFESIONALIZACIÓN

María Teresa Bravo Mercado* y Pedro Linares Fernández**

Abordar el estudio y análisis de la formación ambiental y su profesionalización pasa, necesariamente, por la discusión y cuestionamiento en relación con el concepto y el significado de la educación y educación ambiental.

*Investigadora del CESU-UNAM.

**Investigador del Instituto de Investigaciones Educativas de la UV.

La educación en general y la educación ambiental en particular, constituyen campos polisémicos y, por ende, el significado que se asuma conducirá a la identificación de ciertos problemas y a determinadas prácticas educativas. Como lo señala González Gaudiano (1998) la educación ambiental constituye un campo que ha sido objeto de importantes debates de tipo teórico y conceptual; sin embargo, pese a los avatares en que ha estado inmersa, su reconocimiento y legitimidad en México, se han visto fortalecidos.

La práctica de la educación ambiental “[...]con frecuencia ha sido reducida a una educación para la naturaleza o se ha limitado a considerar el manejo de desechos en una perspectiva de educación cívica”; en este sentido plantea que “la educación ambiental ha estado sobre todo vinculada a la adquisición de conocimientos sobre el ambiente, dando muy poco espacio al desarrollo de competencias éticas, críticas y estratégicas” (Sauvé, 1999:13).

Por el carácter holístico, interdisciplinario y multirreferenciado de la educación ambiental, es importante destacar su necesidad de desarrollar una base conceptual y metodológica fuerte; es decir, dotarse de un marco conceptual y operativo para organizar procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes que, a partir de la participación individual y colectiva, posibiliten el logro de visiones complejas de la realidad y que los sujetos se asuman como actores de la construcción y reconstrucción de nuevas relaciones entre el medio ambiente y la sociedad (Linares, 1993).

FORMACIÓN AMBIENTAL Y PROFESIONALIZACIÓN

En el devenir del campo de la educación ambiental, varios han sido los debates en torno a la clarificación de las diferencias entre educación y formación ambiental y en torno de la necesidad o no de contar con una profesionalización para la práctica de la educación ambiental.

Formación ambiental

La noción formación ambiental se acuñó para designar los procesos de educación ambiental que suceden en la educación superior; este concepto se caracterizó como: “El diseño, contenido, metodologías, trabajo sobre problemas concretos, investigación, marco de actuación, etcétera, que puedan facilitar el estudio sobre determinados aspectos ambientales a ser tenidos en cuenta en la formación universitaria” (SEDUE, 1990:7). Durante los inicios del campo de la educación ambiental en México se trató de difundir esta noción, si bien no hubo el eco esperado dentro de los ámbitos universitarios que seguían utilizando la noción de educación ambiental.

Sin duda esta situación está relacionada con la débil vinculación que la Red de Formación Ambiental del PNUMA ha mantenido con las universidades mexicanas, cuyo coordinador fue quien promovió la connotación formación ambiental para caracterizar los procesos que pretendía fomentar y diferenciarla de la de educación ambiental que era empleada principalmente por la UNESCO.

Pero por otro lado y al interior de la educación superior, si bien era cada vez más reconocido el término de educación ambiental, éste fue reduciendo su significado a procesos sólo relacionados con los ámbitos propiamente pedagógicos, generándose una serie de confusiones cuando se designaban procesos vinculados a otra esfera de la vida universitaria; por ejemplo: al cambio ambiental del currículum de formación profesional, al desarrollo de procesos de investigación en la gran variedad de temas ambientales, la implantación de sistemas de manejo ambiental, al impulso de estrategias de gestión ambiental de las universidades, etcétera.

Por tal motivo y debido a la dinámica y carácter de los procesos particulares en la educación superior, la noción de desarrollo sustentable ha ido ganando más adeptos, puesto que desde el prisma de esta conceptualización se pueden designar de manera más pertinente los procesos educativo-ambientales insertos en la dimensión social que atraviesan las instituciones del nivel superior, aunque sin dirimirse los debates de carácter conceptual y operativo a los que hemos hecho referencia antes.

Así, y pese a la competencia con la noción de sustentabilidad, la de formación ambiental inicialmente adscrita a la educación superior ha ido ensanchando sus límites y generalizándose su uso para identificar procesos educativos que atraviesan los ámbitos de toda la educación formal. Es por ello que, para el presente estado de conocimiento, tomamos la noción de formación ambiental para agrupar las investigaciones que ponen el acento y punto de focalización en aquellos procesos educativos que se orientan en una perspectiva integradora a la formación de especialistas y educadores en temas y perspectivas ambientales en las que se involucra el manejo de información, de valores, de prácticas, de habilidades, de actitudes, de toma de conciencia, etcétera y que pretenden cambios profundos y permanentes en los individuos, en los grupos y en las comunidades educativas.

Profesionalización

La profesión es una categoría social que generalmente designa el conjunto de haceres y saberes específicos de un determinado sujeto o grupo, a partir de los cuales se identifican y diferencian entre sí. Por consiguiente, “el pa-

pel de los profesionistas en el Estado depende del tipo de Estado en cuestión y de la necesidad que tenga el mismo de sus servicios. Cada tipo de Estado fomenta un nivel particular de autoridad, organización e iniciativa profesionales” (Cleaves, 1985:42).

Como ya ha sido señalado (*supra*), en el campo de la educación ambiental se han incorporado profesionistas que proceden de diversas disciplinas, y su participación y la de distintos organismos e instituciones han contribuido a la constitución de la educación ambiental, como un campo de intervención e investigación. En este marco, el estudio de la profesionalización del educador ambiental, es considerado como un problema nodal y un desafío al que se tiene que enfrentar el presente y futuro de México.

Sobre la profesionalización, González Gaudiano (1998:61) expresa que:

[...] si la educación ambiental tiene como misión contribuir a la formación de nuevos conocimientos, valores y competencias sobre la relación entre las sociedades y el mundo del que formamos parte y entre las sociedades consigo mismas, entonces un profesional de la educación ambiental puede entenderse como alguien que desarrolla dicha práctica social en el marco de un proyecto pedagógico posible, cualquiera que éste sea, pero con un sentido definido, manifiesto o no.

La profesionalización implica el desarrollo de un proceso sistemático que posibilita la apropiación y recreación de elementos teóricos, metodológicos, epistemológicos y pedagógico-didácticos por parte de los educadores ambientales. En este sentido, se plantea que la formación profesional tendría que centrarse en cuatro ejes verticales interrelacionados: 1) de formación epistemológica-teórica; 2) de formación crítico-social; 3) de formación ecológico-ambiental y 4) de formación pedagógica. Todo ello para formar educadores ambientales capaces de asumir una actitud reflexiva, crítica y transformadora respecto al conocimiento y a la sociedad (González Gaudiano, 1997:66-67).

De acuerdo con estudios realizados por diferentes grupos en relación con la problemática ambiental que se presenta a nivel local y planetario, se considera que la educación ambiental constituye una herramienta de gran importancia que puede contribuir significativamente en el estudio y tratamiento de estos problemas y para el fortalecimiento de los procesos de transformación de la naturaleza y la sociedad.

Es por lo anterior que para la elaboración del presente estado de conocimiento se integraron dos subcategorías: una que hace referencia a las investigaciones que analizan los procesos educativos en medio ambiente que

se desarrollan en el sistema educativo nacional y que para efectos de este estado de conocimiento hemos denominado formación ambiental y la subcategoría de profesionalización, entendida como la que agrupa los procesos de investigación que se relacionan con procesos formativos —escolarizados o no—, a través de los cuales adquieren los elementos conceptuales, metodológicos y valorales requeridos para ejercer su práctica.

La problemática de la profesionalización de los educadores ambientales fue discutida con bastante amplitud en sendos eventos realizados en 1997 y 1999, el II Congreso iberoamericano de educación ambiental y el Foro nacional de educación ambiental, respectivamente. En ambos se abrieron mesas específicas de discusión para revisar las propuestas existentes en México y en otros países, con base en algunas discusiones relacionadas con la formación generalista o especialista de los educadores ambientales, así como de la enorme variedad de perfiles de egreso que requiere una práctica emergente, pero ampliamente diversificada en la estructura ocupacional (González G. y Guillén, 1998 y *Foro nacional de educación ambiental*, 2000).

EDUCACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN AMBIENTAL

En las décadas de los cincuenta y sesenta, la temática ambiental en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria en México se abordó fundamentalmente considerando al medio ambiente como un recurso. En este sentido, en los discursos oficiales se planteaba la necesidad de formar al mexicano como un sujeto capaz de percibir y contribuir a satisfacer las necesidades del país “... merced al aprovechamiento intensivo, previsor y sensato de sus recursos” (Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1960:34).

En 1960 se propuso incluir en los planes y programas de educación preescolar, algunos contenidos de enseñanza y aprendizaje agrupados en el área de conocimiento: la comprensión y aprovechamiento del medio natural y, en esta misma lógica, en la educación primaria se plantearon algunas áreas de aprendizaje, tales como:

- 1) La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico, que contempla entre otros temas, el saneamiento del ambiente e higiene social,
- 2) Investigación del medio físico y aprovechamiento de los recursos naturales, rubro en el que se consideran la Investigación del medio físico, la conservación y desarrollo de los recursos naturales y el aprovechamiento de los recursos naturales (Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1960).

La educación básica en México, durante el periodo que se menciona, pretendía formar un sujeto capaz de conocer y aprovechar los recursos naturales. Posteriormente, en los años ochenta y noventa, aunque en los planes, programas, libros de texto, cuadernos de trabajo, guías y documentos referidos a la dimensión ambiental, se incluían algunos conceptos y definiciones de las misma, desde una perspectiva sociohistórica, crítica e integral, en el quehacer docente prevalecía el enfoque naturalista y utilitarista en el tratamiento de la temática ambiental.

Por consiguiente, las actividades curriculares que se proponen y muchas veces se realizan como: hábitos de higiene, cuidado de las plantas y los animales, cultivo de hortalizas, reforestación, lectura de cuentos ecológicos, reciclado de papel, campañas de limpieza, etcétera, generalmente se organizan y operan como acciones aisladas, sin correlacionarlas con otros contenidos de aprendizaje y, por ende, con frecuencia se quedan en un simple activismo que no logra recuperarse como una experiencia significativa, para el logro de aprendizajes relevantes.

Si bien la educación ambiental a finales del siglo XX y en el inicio del tercer milenio, ha ido ganando legitimación y mayores espacios curriculares, los problemas conceptuales y la práctica de la educación ambiental, así como la formación de los educadores ambientales, continúan siendo algunos de los grandes retos, a los que educadores, investigadores, organismos e instituciones se tienen que enfrentar.

Hoy, por lo tanto, lo que está en el centro del debate es la búsqueda y construcción de un marco que posibilite la integración de las diversas concepciones de educación ambiental, a pesar de que "... es verdad que la EA molesta especialmente si se la asocia con la crítica social y educativa que cuestiona ideas y prácticas comunes y porque requiere un esfuerzo de profundo compromiso y transformación" (Sauvé, 1999:21).

LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En todas las investigaciones analizadas desde esta categoría, se reconoce que implícita o explícitamente el campo de la educación ambiental se encuentra en proceso de construcción, por lo que se requiere de un mayor impulso y dinamización de los procesos de formación de educadores ambientales; tarea que se constituye en un imperativo ante los desafíos del tercer milenio.

En los trabajos reportados sobre educación ambiental en el nivel básico, se encuentran investigaciones cuyo propósito central es conocer las concepciones implícitas o explícitas que sobre dimensión ambiental exis-

ten en algunos textos y programas escolares y también en los sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje: profesores, alumnos, autoridades educativas, y en algunos casos de padres de familia. En este contexto, en algunos trabajos se identifica la relación entre la percepción y el papel que los sujetos tienen sobre la dimensión ambiental y se exploran sus actitudes, opiniones y expectativas en relación con la problemática ambiental.

Igualmente, hay estudios cuyo propósito es conocer, diseñar y operar programas y estrategias de formación en educación ambiental y, de manera más específica en algunos casos, se busca elaborar manuales para maestros, en los que se incluyan dinámicas y técnicas para trabajar los temas sobre medio ambiente.

El campo de la investigación en educación ambiental es amplio y complejo y es abordado desde diferentes perspectivas teórico-epistemológicas. Las principales líneas de investigación que se plantean en los trabajos que constituyen el referente empírico del estado de conocimiento en educación ambiental en el nivel básico, son principalmente de formación ambiental y profesionalización, seguido por discursos ambientales y proyectos pedagógicos y en mínima proporción por prácticas educativas y educación ambiental; inscritos en su mayoría, en el marco de la educación formal.

En las investigaciones se aprecia un alto grado de interés implícito o explícito en los procesos de formación ambiental y profesionalización, tendientes en la mayoría de los casos, a la incorporación de la dimensión ambiental en los procesos curriculares.

En cuanto a la metodología empleada, en las investigaciones que se reportan como concluidas y las que se encuentran en proceso, se aprecia la existencia de estudios exploratorios y de diagnóstico, entre los que destacan trabajos en los que se emplean herramientas de corte cualitativo, como la hermenéutica-dialéctica y la investigación-acción. En muchos casos, en el análisis y tratamiento de la información se combinan los procesos cualitativos y cuantitativos.

Un número significativo de las investigaciones analizadas, focalizan su objeto de estudio en instituciones educativas y generalmente abarcan situaciones espacio-temporales que se circunscriben a un determinado centro escolar. Llama la atención que muy pocos trabajos se plantean temáticas y objetivos de investigación que contengan, como referente empírico, un espectro más amplio; a nivel nacional y regional.

En el campo de la educación no formal se inscriben algunas investigaciones cuyos informantes son fundamentalmente miembros de la comunidad: niños, padres de familia, etcétera.

Las técnicas que con mayor frecuencia se utilizan son la aplicación de cuestionarios; entrevistas estructuradas, no estructuradas y semiestructuradas; así como observaciones y análisis del discurso desde una perspectiva hermenéutica-dialéctica y, en algunos casos, se aplica la escala de Likert para estudiar las actitudes de los sujetos respecto de los problemas ambientales.

En las investigaciones de referencia, se considera a la dimensión ambiental desde una perspectiva sociohistórica como al conjunto de los sistemas biofísicos y socioculturales que posibilita el estudio de los problemas desde su origen y la relación que guarda con determinantes de carácter sociocultural, económico, político, ecológico y, por ende, como un eje de análisis y articulación en el que los problemas ambientales se abordan de manera integral, tomando en cuenta la relación dialéctica del ser humano y su entorno.

Los resúmenes analíticos de los trabajos que se analizan, plantean una concepción de educación ambiental que se asume como un proceso integral, crítico y transformador, con una perspectiva holística que permite arribar a planos que posibilitan la comprensión de las redes significativas que configuran una determinada realidad escolar, natural y sociocultural.

La educación ambiental como un concepto clave se plantea de manera explícita e implícita, fundamentalmente desde una perspectiva crítica; en este sentido, se recuperan ideas de educación del enfoque constructivista, de la educación liberadora y concientizadora de Freire y de Sauvé, quien considera que: “el reto es encontrar las bases de una educaci3n capaz de promover un desarrollo humano integral, para lo cual la educaci3n ambiental ofrece una contribuci3n esencial” (Sauvé, 1999:21).

Los conceptos que de manera recurrente se manejan en los trabajos analizados son: medio ambiente, educaci3n, educaci3n ambiental, formaci3n ambiental, currículum, planes y programas de estudio, desarrollo sustentable, enseñanza, aprendizaje, etc. En este marco, la reflexi3n te3rica se enfoca a la articulaci3n de estos conceptos, al mismo tiempo que enfatizan la importancia del papel de la educaci3n ambiental, en el tratamiento de la problemática ambiental.

Los estudios analizados reportan la publicaci3n de tres libros, con 73, 139 y 144 páginas y un capítulo del libro en proceso de dictamen. También se publicaron siete artículos en revistas de circulaci3n nacional, la mayoría de ellos escritos en diez o doce páginas; en tanto que otros son relativamente breves. Asimismo, hay tres reportes de investigaci3n y tres trabajos publicados en el marco de algunos eventos académicos de carácter nacional e internacional.

Las investigaciones concluidas y las que se encuentran en proceso, en su mayoría fueron realizadas por organismos e instituciones públicas y, en algunos casos, para la ejecución de los proyectos se contó con financiamiento externo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y el Fondo Mexicano para la Conservación de la Naturaleza, entre otros.

La mayor parte de las investigaciones menciona como sus principales aportes la elaboración o modificación de programas de curso, planes de estudio, manuales de capacitación, propuestas de cursos y talleres de educación ambiental, así como la generación de procesos de organización, participación y gestión de los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a la problemática ambiental se refiere.

Otras aportaciones son la elaboración de proyectos curriculares de posgrado, diseño de programas de formación en educación ambiental y, en muchos casos, la sistematización de los procesos de formación de educadores ambientales.

Las investigaciones se caracterizan porque en su mayoría tienen el propósito de incorporar la dimensión ambiental en los procesos curriculares de educación básica, ya sea mediante el tratamiento de contenidos ambientales en algunas materias o por medio de la inclusión de cursos de educación ambiental, cursos y talleres de actualización docente en el campo de la educación ambiental.

En los trabajos con frecuencia se reconoce que tradicionalmente el abordaje de la temática ambiental en los currícula de educación básica, ha estado vinculado directa e indirectamente con las ciencias naturales y con una concepción biofísica de la dimensión ambiental y, por ende, desvinculada de los procesos sociohistóricos, económicos y culturales.

De manera general, se observa que una cantidad significativa de los trabajos, incluyen actividades de investigación en educación ambiental, cuyos resultados se constituyen en soporte y fundamento para la intervención en el campo de la educación.

FORMACIÓN AMBIENTAL Y EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

Como se menciona al inicio de este apartado, la noción de formación ambiental fue creada para designar los proceso de educación ambiental en este nivel educativo. Pero más allá de las denominaciones utilizadas ha sido ampliamente investigado que la educación superior ha experimentado un proceso que ha ido de menos a más en su vinculación con la preocupación ambiental y el desarrollo sustentable (ver anexo 2).

LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR

La mayoría de las investigaciones analizadas provienen de escuelas del nivel superior y las menos de escuelas del nivel bachillerato. Es claramente observable la formación de tópicos al interior de este tipo de investigaciones, de acuerdo con los objetos de estudios abordados. El tópico que sobresale es el que se refiere al currículum de formación profesional y la formación ambiental; otro tópico relevante es el de la formación ambiental de estudiantes y profesores. Otros objetos de estudios abordan temas como: políticas ambientales institucionales, la formación en ética ambiental, el desarrollo de estrategias psicopedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la educación ambiental y empiezan a aparecer proyectos ligados con el desempeño ambiental de las instituciones.

Se pueden apreciar claramente dos grandes grupos de investigadores, aquellos que son investigadores con experiencia, consolidados y otros, con una aproximación más limitada para la investigación. En el primer grupo, se especifican claramente las hipótesis y perspectivas teóricas de las que se parte y, en el otro, no se especifican hipótesis o tesis centrales que guíen la investigación, ni el uso de enfoques y conceptos teóricos o, en todo caso, hay respuestas inadecuadas y confusas.

Se ubica de manera general, que el corte de las metodologías de investigación se concentra en aspectos formales de análisis. De este modo, se enfatizan los análisis sobre el currículo formal y del uso de metodologías de investigación de campo, a través de cuestionarios y entrevistas; de igual manera, se recurre a las metodologías de corte documental.

Se observa también una clara división entre ambos grupos de investigadores, ya que el primero de ellos, reporta un mayor número de productos derivados de las investigaciones y no así el segundo, en donde no se reportan publicaciones.

En general, podemos decir que la investigación en estas categorías es aún incipiente en cuanto que se observa que la respuesta a los RAES utilizados evidencian una ausencia significativa de sistematización en los protocolos de investigación, ya que las respuestas a puntos básicos que toda investigación debe contestar está ausente o es confusa o errónea. Sobresale la falta de utilización de referentes teóricos y el bajo impacto reportado de las investigaciones, de manera semejante, hay una ausencia significativa de publicaciones.

Se observa que en la educación superior, hay una fuerte preocupación por la formación de los futuros profesionales; sin embargo, los análisis curriculares obedecen a perspectivas teórico-metodológico un tanto tradi-

cionales, que se limitan al análisis en el plano formal, dejando de lado el análisis de los procesos concretos del cambio educativo.

Si bien en estas categorías se presentaron el mayor número de investigaciones es evidente que el proceso de investigación en educación ambiental está iniciándose aún.

EDUCACIÓN PARA LA CONSERVACIÓN DE LA DIVERSIDAD BIOLÓGICA Y CULTURAL

Ofelia Pérez Peña* y Víctor Bedoy Velázquez*

INTRODUCCIÓN

La reducción de la capacidad que tiene nuestro planeta de mantener la vida —debido al impacto provocado por la acción del hombre en la naturaleza— y la necesidad impostergable de evaluar la eficacia de las acciones emprendidas para mantener, restaurar y utilizar los recursos —en forma que se respete la integridad funcional y las capacidades de carga de los ecosistemas y hábitat propio de los sistemas naturales y sociales— son el fundamento de este trabajo, orientado a conocer una pequeña parte del amplio espectro de la acción de la educación ambiental, el estado de conocimiento de la investigación en la educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural en México.

El hecho de ser la educación ambiental un campo emergente —en reciente construcción— nos lleva a aproximarnos no sólo al estado de conocimiento de la investigación, sino también a ahondar en la naturaleza actual de lo que se desea conservar y a esbozar algunas propuestas orientadas a fortalecer el campo de estudio. Entre las preguntas que el documento busca responder están las siguientes: ¿cuál es el contexto actual de la diversidad biológica y cultural?, ¿qué lugar ocupa la conservación dentro de las propuestas de educación ambiental?, ¿cuál es el estado de conocimiento en que se encuentra la investigación en la educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural en México?, ¿cuáles son los aspectos principales sobre los que versa la investigación en este campo?, ¿cuáles retos se tienen que enfrentar para potenciar la investigación en este ámbito?

* Profesores-investigadores del Instituto de Medio Ambiente y Comunidades Humanas de la UdeG.

LA CONSERVACIÓN DE LA DIVERSIDAD BIOLÓGICA
Y CULTURAL EN UN CAMPO CONTROVERSIAL

México ocupa un lugar sobresaliente en el continente americano y en el mundo por contener una gran diversidad biológica y cultural. La república mexicana se encuentra entre los doce países considerados como mega-diversos, los que en su conjunto albergan entre 60 y 70% de las especies en el planeta. México ocupa el primer lugar mundial en riqueza de reptiles, el segundo en mamíferos y el cuarto en anfibios y plantas (Mittermeier y Goettsch, 1992). En cuanto a la riqueza cultural, de acuerdo con los datos de CONACULTA, nuestro país ocupa el segundo lugar por el número de lenguas indígenas vivas, las que ascienden a 62 (SEP-CONACULTA, 1998).

Aun cuando en México se observa una gran diversidad biológica y cultural, coexisten grandes problemas de crisis y extinción en los dos campos; posee una de las 15 áreas ecosistémicas críticas amenazadas a nivel mundial y en el país en los últimos 500 años se han extinguido más de 63% de las lenguas indígenas existentes antes de la llegada de los españoles.

Ahora bien, en este tiempo, explicar la situación de riqueza/ crisis en que se encuentra la diversidad biológica y cultural en México no es suficiente pues las circunstancias son más complejas.

En el escenario actual, se presenta un paisaje natural y social ampliamente transformado por una revolución centrada en las tecnologías. Uno de los sueños predominantes del hombre en esta era moderna es desligarse de toda dependencia hacia la naturaleza.⁸⁸ Ya no sólo intenta comprender y modificar los procesos naturales, para buscar su utilización sino que trata de crear y reproducir, mediante la tecnología, la armonía interior del movimiento y equilibrio dinámico de todas las formas de vida de la naturaleza, incluyendo la humana.

El significado de lo natural se ha trastocado tanto que resulta difícil establecer claramente la frontera entre lo natural, producto de la acción de la naturaleza y lo natural-artificial, producto del desarrollo tecnológico. Las estructuras e imágenes mentales habituales entran en el espacio de la indefinición enfrentando drásticas rupturas epistemológicas. En este sentido, cabe preguntarse: ¿hasta qué grado las experiencias educativas y de investigación distinguen y asumen estos cambios?, ¿a cuál naturaleza se hace referencia cuando se habla de conservación?, ¿a las plantas genéticamente modificadas? ¿A los organismos clonados?

⁸⁸ Remarcamos intencionalmente el género masculino, porque consideramos que a lo largo del siglo XX es este género quién ha concentrado más el poder en general.

Por otra parte, la revolución en las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo creó una nueva forma de sociedad. Los cimientos de la vida, el espacio, el tiempo, las culturas y los individuos fueron transformados por la efervescencia tecnológica y el proceso globalizador que trajo consigo una tendencia a la disolución de los individuos y las culturas. Se dieron rupturas en los modos de ser, sentir, pensar y actuar de los individuos y se acrecentó la intención de integrar y homogenizar distintas expresiones culturales.

Con la globalización, el riesgo de uniformación cultural es evidente. Los países en los que la pobreza extrema prevalece ampliamente en sectores rurales y urbanos, en los que persiste la aguda desigualdad en la distribución del ingreso y el acceso a los recursos naturales se enfrentan a relaciones de poder desiguales entre culturas que los llevan a ser subsumidos o a desaparecer. De ahí la necesidad, o si se prefiere la urgencia, de velar por la conservación y la protección de las culturas del mundo.

Favorablemente, las culturas como señala Touraine (2000), son construcciones que se transforman constantemente con la reinterpretación de nuevas experiencias y entre ellas se genera el contacto cultural como nos dice Alicia de Alba (1995). El contacto cultural se genera y desarrolla en un espacio social con distintas direccionalidades, en el cual se ejercen relaciones de poder desiguales y conflictivas “en este conflicto, las distintas partes que están en contacto se resisten y luchan de diferentes maneras e intentan dominar al otro, o bien, si perciben que han sido dominados intentan desarrollar mecanismos (generalmente culturales: ideológicos, religiosos, costumbristas) que les permiten mantenerse, pese al dominio de su identidad cultural” (De Alba, 1995).

Es así importante conocer cómo las investigaciones para la conservación de la diversidad cultural consideran el diálogo entre iguales por sobre el monólogo cultural que ha prevalecido a través de la historia. ¿Hasta qué grado estas investigaciones conciben las identidades culturales como en conflicto?, ¿cómo se potencia en las investigaciones el conocimiento y la comprensión del otro que es parcialmente diferente y al mismo tiempo está parcialmente compartiendo el mismo mundo?

EL PREDOMINIO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CONSERVACIÓN

En las últimas tres décadas, ha habido una preocupación cada vez más creciente por el ambiente, debido a que los seres humanos en su búsqueda del desarrollo económico y el goce de riquezas naturales usaron los recursos de tal manera que destruyeron y aniquilaron numerosos ecosistemas.

La situación de destrucción y la limitada capacidad de los sistemas naturales condujo a algunos grupos a plantear la urgente necesidad de conservar los recursos vivos, manteniendo los procesos ecológicos esenciales y los sistemas vitales, la preservación de la diversidad genética y un aprovechamiento sostenido de las especies y los ecosistemas (UICN, 1980).

Muy pronto, en las discusiones de los organismos internacionales, los parlamentos y diversos grupos sociales, el planteamiento de la conservación de los recursos vivos empezó a ocupar un lugar central y a generar políticas públicas orientadas a preservar, mantener, restaurar, mejorar y a utilizar en forma sostenida y sustentable el entorno natural.

Los primeros esfuerzos de educación ambiental en México, tuvieron por objeto la conservación de alguna forma de vida. Inclusive para González Gaudiano (1993:46) la educación conservacionista en nuestro país tiene antecedentes muy arraigados que datan desde la década de los años treinta cuando el doctor Enrique Beltrán introduce las primeras ideas al respecto. De hecho, en la educación ambiental, la corriente de mayor predominio en el mundo es la orientada a conservar alguna forma de diversidad biológica, mejor conocida como conservacionista. Las explicaciones sobre la preminencia de la educación conservacionista se sustentan en la prioridad que guarda esta educación en Estados Unidos y en la influencia que tiene este país en la definición de las políticas mundiales y los condicionamientos de las agencias de cooperación que han financiado un gran número de proyectos ambientales.

La conservación de la diversidad biológica, fundamento principal de la educación conservacionista, no es suficiente para avanzar hacia sociedades sustentables y menos en países en los que la pobreza extrema prevalece ampliamente en sectores rurales y urbanos, en los que persiste la aguda desigualdad en la distribución del ingreso y el acceso a los recursos naturales y en los que imperan relaciones de poder desiguales entre culturas que llevan a subsumir o a desaparecer a las más débiles. De ahí que entre los planteamientos ambientales se haya considerado importante incorporar también la conservación de la diversidad cultural.

EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA CONSERVACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Como es conocido, el desarrollo de la investigación en las distintas universidades ha sido un camino sinuoso, entre otros factores por adolecer de líneas y políticas de investigación claras, por falta de infraestructura y por el exiguo y tortuoso manejo del presupuesto. En un campo tan nuevo, como

es el ambiental, con planteamientos y enfoques totalmente innovadores basados en propuestas complejas e interdisciplinarias, las dificultades son aún mayores. Las investigaciones en educación ambiental, además de enfrentar los obstáculos epistemológicos y metodológicos que conlleva un espacio reciente, tienen que resistir la rigidez institucional de las universidades. Son muy contadas las universidades que consideran a la educación ambiental como ámbito de investigación, siendo que ésta se plantea como una estrategia prioritaria para revertir, en unión con otras acciones, el deterioro ambiental y transitar a nuevos desarrollos.

Entre las instituciones universitarias mexicanas que actualmente están trabajando y financiando la investigación en la educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural destacan el Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste, las universidades La Salle, de Guadalajara, y de Ciencias y Artes de Chiapas; de estos centros de investigación se obtuvo la información que sustenta esta parte del trabajo.

Las investigaciones realizadas por las anteriores instituciones educativas en el campo que nos ocupa, son muy recientes y las más antiguas datan de 1992. Es interesante notar que entre la educación para la conservación y la investigación de la educación para la conservación existe una distancia de más de veinte años.

Los investigadores e investigadoras a cargo de los estudios en el campo de la educación para la conservación, provienen de las llamadas ciencias duras o exactas. La formación profesional es en el campo de la biología, ingeniería química, ingeniería eléctrica y química farmacéutica, con estudios de maestría o doctorado en tecnología de alimentos y educación ambiental, entre otros.

Los estudios realizados —ya sean los terminados o en proceso— centran su análisis en temáticas dirigidas a conocer niveles de percepción, valores, hábitos, actitudes, conocimientos, manejo y uso de recursos naturales y en torno al medio ambiente en general y los ecosistemas en particular por parte de comunidades indígenas, rurales, universitarias, grupos escolares de nivel básico y promotores ambientales. Los estudios se ligan con el desarrollo comunitario o el papel de las instituciones oficiales educativas o directivas en los espacios destinados a la conservación de los ecosistemas como áreas naturales protegidas o al interior de los planteles educativos.

Los investigadores y las investigadoras están preocupados por conocer el desarrollo de los procesos educativos en materia de conservación, ya sea para tomar decisiones sobre el impacto o la dirección a seguir en las acciones de educación, en la producción de materiales o el perfeccionamiento

experimental de métodos y técnicas de enseñanza, resultados encaminados al mejoramiento de la práctica educativa o a la resolución o disminución del impacto de algún problema ambiental y que a la vez coadyuva al mantenimiento de una ocupación laboral, o a la obtención de un título profesional. La mayoría de las investigaciones tienen por objeto elaborar diagnósticos que concluyen principalmente en propuestas y diseño de programas o acciones de formación, de capacitación y también de intervención por medio de actividades que pueda desarrollar la educación ambiental.

Las investigaciones se basan en premisas que dan cuenta de conocimientos y aprendizajes previos que existen en los educandos acerca de algún elemento natural o algún ecosistema en particular, pero que no son suficientes para la construcción de prácticas culturales de preservación y cuidado del ambiente.

La mayoría de las investigaciones tienen poco desarrollado el marco teórico referencial y las que sí cuentan con éste, lo sustentan en perspectivas hegemónicas tradicionales y reduccionistas. Es decir, generalmente la educación ambiental se asocia con los temas de protección de los recursos naturales, los animales, las plantas, las especies en peligro, etcétera.⁸⁹ La ecología con separación de desechos, reciclado, elaboración de composta y contaminación. Falta mucha creatividad para la identificación de otras aristas que sean más congruentes con el discurso teórico ambiental basado en la complejidad.

En las investigaciones de la educación para la conservación, las estrategias metodológicas para obtener la información y descubrir los elementos centrales en la transformación de la relación de los individuos y las sociedades con los recursos naturales, se basan en técnicas elementales

⁸⁹ Para algunos casos, en la educación ambiental la protección de los recursos naturales es confundida con conservación, que en su concepción más amplia la estrategia mundial para la conservación, la describe como la gestión para el uso de la biosfera por el ser humano, de tal suerte que se produzca un beneficio mayor y sostenible para las generaciones actuales, pero manteniendo su potencialidad para satisfacer las necesidades y aspiraciones de las generaciones futuras. Al hablar de conservación de recursos naturales se incluye aspectos de manejo y protección de cuencas, silvicultura y aprovechamiento de bosques, manejo y aprovechamiento de fauna, ordenación del uso de los suelos, conservación de suelos y operación y diversificación del potencial natural de los ecosistemas. Y la UICN (1980) lo presenta como un proceso en el que se busca mantener las relaciones y mecanismos de los que depende el funcionamiento de los ecosistemas, la evolución biológica y la diversidad genética, además de formas de uso dinámico e íntimamente ligado a los procesos sociales y especialmente al desarrollo.

como la observación directa, las entrevistas, las encuestas, la revisión de documentos y, en algunos casos, en estudios de tipo experimental. Sobresale el uso de técnicas utilizadas en la educación tales como talleres, cursos o visitas guiadas que dan la impresión de una trasposición entre los métodos educativos e investigativos.

Otros métodos y técnicas a los que se hace mucha referencia son a los de tipo participativo que sin ser claramente descritos, permiten interpretar que el término es utilizado de manera indiscriminada, sin realmente involucrar a los sujetos de estudio en el proceso de investigación y establecer relaciones dialógicas, base esencial de las propuestas participativas. Se señala el uso de diversos métodos como el historiográfico,⁹⁰ análisis del discurso,⁹¹ y diario de campo-observación directa, que junto con los talleres los traducen en investigación acción participativa. También se observa, aunque en pocos casos, una situación contraria, pero sí se registran esfuerzos por construir junto con los sujetos de investigación el proceso de investigación y a partir del conocimiento propio de los grupos y comunidades de estudio.

Entre los resultados de las investigaciones se destaca el rescate del conocimiento tradicional para la conservación de la biodiversidad y la protección de los recursos, se aportan de manera especial las consecuencias del deterioro en la pérdida de la biodiversidad por las modificaciones culturales relacionadas al impresionante impacto de productos transformados, cambiando los hábitos de consumo y las prácticas cotidianas. Esta transformación de hábitos de consumo es una constante en los estudios que ha llevado a generar la atención de investigación en temas sobre generación de desechos y su aprovechamiento en los centros educativos, así lo manifiestan varios trabajos de la Universidad La Salle.

Los investigadores consideran que los estudios realizados están contribuyendo a la valoración y el rescate de los saberes ambientales de las comunidades para la conservación de la biodiversidad y el desarrollo de la cultura ambiental. De esto dan cuenta los trabajos: “Comunidad indígena y saberes ambientales” y “Los valores ambientales y relación sociedad-naturaleza en comunidades campesinas del estado de Chiapas”.

⁹⁰ Propuesto por Augusto Ángel Maya (1996).

⁹¹ Al parecer es un análisis básico, no se refleja una profundidad que permita claramente identificar lo que Julieta Haidar (1998) llama especificidades de la práctica discursiva. Aparentemente las investigaciones en cuestión sólo utilizan este análisis para contrastes de discursos orales con escritos analizados por sus regularidades y diferencias.

Se evidencia un aporte importante a través de las investigaciones cuyo objeto de estudio se vincula con las áreas naturales protegidas y una de las estrategias educativas, la interpretación ambiental. La contribución de estos estudios es el papel relevante que le otorgan a la participación de las comunidades en la conservación de los recursos naturales y en el propio desarrollo comunitario.

Se plantea a la interpretación como estratégica, porque acerca la actividad cotidiana de los participantes con la conservación; además hace la mención de las ventajas que representan los espacios de interpretación para la conservación de la diversidad biológica y cultural sin olvidar la función importante de recreación y esparcimiento. Además, las investigaciones en este particular evocan los avances realizados sobre los aprendizajes significativos que facilitan el compromiso y aprendizaje social de manera significativa para unidades de organización específica como familias, escolares y grupos organizados, generando potencialidades de cumplimiento en los objetivos de la educación ambiental para la conservación de los recursos naturales y el desarrollo comunitario.

Los trabajos en la interpretación ambiental para espacios naturales han generado propuestas concretas como son los lineamientos para el desarrollo de la educación ambiental en las áreas naturales protegidas.

La poca historia existente en investigación sobre este tema y fuera de las aportaciones en eventos que muestran las acciones en educación ambiental que quedan plasmados solo en resúmenes, sigue siendo limitando el conocimiento de estos modestos pero significativos e importantes avances a través de publicaciones de prestigio científico y cuya fortaleza académica dé cuenta de las contribuciones al desarrollo de la educación ambiental para la conservación de los recursos naturales y sus ventajas sociales. A lo más que se llega es a la emisión de un boletín, la difusión de un artículo en una revista, generalmente de la misma institución educativa, a la que pertenece el investigador o a la redacción de una tesis.

En síntesis, aun cuando el campo de la investigación en la educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural es muy reciente, podemos afirmar que a partir de las pocas y contadas experiencias existentes, y de los análisis sistemáticos y rigurosos, que den cuenta de los avances y dificultades que enfrentan estos estudios, se están sentando las bases para problematizar el conocimiento existente, plantear nuevas formas institucionales y nuevos marcos y métodos más acordes con los principios básicos de la acción educativa ambiental como la sustentabilidad ecológica, la democracia, la diversidad cultural y la equidad social desde un enfoque complejo interdisciplinario y transdisciplinario.

HACIA LA CONFORMACIÓN DE UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN PARA LA CONSERVACIÓN DE LA DIVERSIDAD
BIOLÓGICA Y CULTURAL

La revisión del tema nos permite develar un camino invadido por la confusión de fronteras y una serie de juegos de poder reflejados en un doble discurso, en el que al mismo tiempo que se habla de conservación de la diversidad biológica y cultural y se hacen transformaciones en los sistemas naturales y los procesos culturales.

Los trabajos existentes en la investigación tratada en este estudio nos llevan a concluir que el tema de la conservación, si bien es predominante en la educación ambiental, en la investigación está muy lejos de ocupar este papel, aunque se observa por parte de los investigadores de este campo un compromiso de largo plazo con el tema.

El tema de la conservación biológica y cultural no puede ser excluido de la educación ambiental, pues no podemos pensar en un desarrollo sustentable sin tener garantizada la existencia de los sistemas vitales y de los grupos sociales que harán uso de ellos. Por tanto, la potencialización de la investigación en este campo tiene que ser una tarea inmediata que se refleje en los planes y programas, nacionales, estatales y universitarios y en un aumento de las instituciones e investigadores e investigadoras comprometidos con este campo.

El Estado no puede seguir olvidando los compromisos establecidos en las reuniones internacionales sobre medio ambiente y desarrollo para apoyar la conservación de la diversidad de biológica y cultural, mismos que tienen que traducirse en políticas y apoyos claros para el desarrollo de la investigación en educación ambiental. La política ambiental en México tendrá que pasar de acciones y esfuerzos aislados a integrar los esfuerzos de investigación, educación, difusión y de desarrollo si realmente se desea avanzar hacia el desarrollo sustentable tal y como se manifiesta en el discurso oficial.

Las agencias de cooperación deben considerar entre sus áreas de apoyo la investigación en educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural y abrir la posibilidad de establecer un diálogo con los organismos educativo-ambientales para escuchar propuestas que apoyen las prioridades que se sustentan en investigaciones ambientales.

Las instituciones educativas además de otorgar un mayor peso a la investigación en el ámbito que nos ocupa, tienen la tarea de fomentar programas que coadyuven en la formación de investigadores con un pensamiento complejo y capaces de crear metodologías para entender esa complejidad.

Los investigadores/educadores ambientales tienen la tarea de avanzar en la creación y consolidación de una identidad clara, un posicionamiento frente a la realidad y una determinación para incidir en ésta, para que una vez fortalecida se puedan construir relaciones para la investigación desde los espacios en que actúa.

Se requiere buscar nuevos lentes para mirar la investigación en educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural, así como desarrollar la conformación de un marco teórico-metodológico que guarde mayor relación con los principios de complejidad, interdisciplinariedad y compromiso social que maneja la educación ambiental teniendo en cuenta el contexto de las transformaciones hechas a la naturaleza y a las culturas debido a efectos del desarrollo tecnológico y la globalización.

Finalmente, si queremos ser congruentes con propuestas de investigación-acción-participativa, la investigación en educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural, no tendrá que circunscribirse a instituciones de investigación y educativas, ni a científicos y expertos, y tendrá que ampliarse a grupos de la sociedad civil y personas de las comunidades en estudio.

EDUCACIÓN EN PROYECTOS DE DESARROLLO COMUNITARIO

Eduardo S. López-Hernández* y Luz María Nieto Caraveo**

INTRODUCCIÓN

Hablar de México es hablar de un país con una enorme tradición histórica. Es mover los hilos de un enorme tejido de culturas que tienen su propio pasado y su propia herencia. Desafortunadamente esa multiplicidad ha sido negada a lo largo de los años, desde la conquista, y se ha visto a las diversas culturas asentadas en nuestro territorio exclusivamente bajo la mirada y los patrones occidentales (Bonfil Batalla, 1990).

En nuestro país, así como en el resto de Latinoamérica, las alusiones al desarrollo sustentable inician generalmente con la definición que fue incluida en 1987 en el informe “Nuestro futuro común”, considerando el intenso proceso de discusión que con base en él se dio entre 1988 y 1992,

* Profesor-investigador de la UJAT.

** Profesora de la UASLP.

en torno al ambiente y sus vínculos con el desarrollo (Provencio y Carabias, 1993).

Dos vertientes se enfocaron a debatir y definir el desarrollo sustentable. La primera basada en las políticas y circunstancias económicas de la década de los setenta. La segunda activaba una emergente crítica ambientalista al modo de vida contemporáneo, expresado en diversas corrientes, pero con ejes comunes, sintetizando todas ellas los pronunciamientos de la Conferencia de Estocolmo en 1972. A partir de allí, surgen acuerdos y compromisos que suponen impulsar una política capaz de modificar hábitos sociales y productivos para lograr el desarrollo sustentable, comprometiéndose bajo la Declaración de Río de Janeiro sobre Ambiente y Desarrollo (CNUMAD 1992).

La idea del desarrollo sustentable (o sostenible) adquirió relevancia en un plazo relativamente breve. Así, fue incluida en las formulaciones de los organismos internacionales con mayor influencia en el desarrollo, tales como El Banco Mundial (1990-1992) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 1991) además el Banco Interamericano de Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (BID-PNUD, 1991). De las últimas vertientes se desprendió finalmente el enfoque del desarrollo sustentable, que sin pretensiones, fue formulado sin caer en tendencias marcadamente ambientalistas o economicistas. Sin embargo, el modelo planteado ha pasado desapercibido para muchas disciplinas, lo cual motivó un sinnúmero de críticas, sobre todo en los países en desarrollo de nuestro continente, dada la situación de los limitados esfuerzos para superar la pobreza, lograr sociedades más equitativas y sobre la imposición de los modelos dominantes de desarrollo.

EL CONVENIO DE DIVERSIDAD BIOLÓGICA, DESARROLLO SUSTENTABLE, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

El convenio para la biodiversidad fue presentado el 5 de junio de 1992 en Río de Janeiro. Las reflexiones que hemos hecho sobre este documento, exploran su relación con el desarrollo sustentable, de acuerdo con aquellos artículos que hacen referencia al conocimiento tradicional de campesinos e indígenas sobre el uso y manejo de la biodiversidad, apuntan hacia la comprensión de sus implicaciones en los proyectos de desarrollo comunitario y la educación ambiental (Amigos de la Tierra, 1993a y 1993b). Son comentarios que apuntan hacia una crítica de la forma limitada en que fueron abordados en el propio documento temas tales como agricultura, tecnolo-

gía, y conocimiento autóctono, local tradicional, campesino e indígena, puesto que todos son tratados marginalmente.

Tal y como se explica en el preámbulo del convenio, si los Estados son los responsables de la conservación de la diversidad biológica y de su utilización sostenible (sustentable) de los recursos biológicos y se declaran “preocupados” por la reducción de la biodiversidad como consecuencia de “determinadas actividades humanas” es menester que, desde el ámbito de la aplicación de los proyectos de desarrollo comunitario y especialmente en los procesos de educación ambiental con ellos vinculados, realicemos una seria crítica a los modelos de desarrollo occidentales, neoliberales y, en particular, a los instrumentados por el sector agropecuario y forestal, entre otros, mediante los cuales se nos ha impuesto un tipo de apropiación de la naturaleza y desarrollo agrícola y forestal altamente tecnificado y transformante de la naturaleza, subordinado a las necesidades del capital, cuyas estructuras se caracterizaron y aún lo son, por la desigual distribución de los recursos naturales en que campesinos e indígenas todos han quedado en situación de subordinación y de pobreza extrema.

Para documentar optimistamente el papel que ha tenido y deberá desempeñar la educación ambiental en los proyectos de desarrollo comunitario, será preciso considerar, al menos, algunas de las estrategias que estamos revisando, de tal manera que se incluyan en contenidos de la relación sociedad-naturaleza perseguida por los educadores ambientales. Así, el aprovechamiento sostenible de la diversidad biológica debe, en primer término, satisfacer las necesidades de las poblaciones y sociedades locales en materia de alimentación, vivienda, salud y educación.

La población humana y el resto de los organismos que integran la diversidad biológica son los recursos más valiosos para el desarrollo regional, por lo que se trata de abrir nuevas relaciones y posibilidades de trabajo, seguridad social y la valorización del patrimonio cultural e histórico, a través de las propuestas de educación ambiental.

El aprovechamiento de la diversidad biológica, por otra parte, podrá ser aplicada mediante la educación ambiental, sobre la base de estudios científicos y técnicos que aseguren su perpetuidad (en caso de los renovables) y su manejo sin despilfarro (en caso de los no renovables) sin atender a soluciones que alteren la estructura genética e impliquen riesgos en el papel natural de todos o cualquiera de los organismos vivos.

Minimizar el impacto negativo de toda actividad humana. Especialmente en la investigación biotecnológica que lo genere sobre el medio ambiente y la diversidad biológica, tratando de racionalizar los fines de tales avances en el conocimiento, para el incremento de la producción, su

reciclamiento y con el reconocimiento de la participación en tales procesos de las tecnologías tradicionales y en beneficio de todas las partes.

La educación, la capacitación y la extensión ya sean hacia modelos de conservación, agricultura ecológica, educación ambiental, turismo rural, ecoturismo, etcétera. con una real participación en el mercado y la competencia. Cada país después de establecer una estrategia de desarrollo basada en los fundamentos del convenio sobre diversidad biológica identificó los elementos primordiales de las acciones a emprender, promover y exigir para el desarrollo sostenible y la conservación, aplicando tanto condiciones de apoyo económico estrictamente a investigaciones, proyectos y procesos de educación ambiental.

Lo anterior, se relaciona además con la consideración de que la educación ambiental es una parte inseparable de los mecanismos que implican el desarrollo comunitario, en los cuales reconocemos la función decisiva que desempeña la mujer en la conservación y utilización sostenible de la diversidad biológica, de la cultura y las tradiciones, entre otras. Cabría señalar que, para hacer realidad la plena participación de la mujer en la formulación y ejecución de políticas encaminadas al desarrollo comunitario, la educación ambiental y la protección de los recursos naturales, es necesario propiciar la modificación de la situación en que viven las mujeres dentro de la sociedad en general y, especialmente, en las sociedades campesina e indígenas. En relación con lo anterior, entonces, la participación local debe darse sobre la base del contenido del convenio de diversidad biológica, en la medida de que en él se determina la capacidad de los grupos de individuos para influir en la dirección, toma de decisiones y en los resultados de los programas de conservación y desarrollo que lo afecten.

La alta diversidad biológica que México presenta, es un producto combinado de la gran variación de topografía y clima encontrados en su superficie. Éstas se mezclan unas con otras, creando un mosaico muy diverso de condiciones ambientales (Flores y Gerez, 1988). En esta diversidad de ambientes naturales convergen cerca de 29 mil comunidades rurales (Ojarasca, 1997) que hacen uso de los recursos naturales, con una cosmovisión diferente de la naturaleza. Ejemplos de la implicación en el desarrollo comunitario son algunos de los proyectos que se realizaron antes de los convenios o tratados internacionales, como el de Romanini *et al.* (1981) donde se mencionaba que era urgente cambiar nuestros modos de intervención y sustituir la extracción selectiva de los recursos por una utilización más razonable. En otros términos, los autores admiten que se trata de reconocer cuidadosamente el interés sin alterar el capital que constituye este patrimonio colectivo, para esto propone una serie de tecnologías adaptadas que

puedan ser productivas en las comunidades campesinas. Reiteran que la acuacultura y el manejo de fauna silvestre o la semidomesticación de animales de caza son ejemplos, entre otros, de soluciones que requieren, al mismo tiempo, la invención imaginativa de nuevas estrategias a partir de la experiencia científica y la utilización de técnicas tradicionales elaboradas a lo largo de los años por las diversas culturas que han sabido sacar partido de su medio ambiente, conservándolo.

En este mismo sentido, Toledo y Barrera (1984) presentaron un modelo para el análisis interdisciplinario de la comunidad campesina a partir del cual es posible la planeación del uso de los recursos naturales. Este modelo permite el diagnóstico integral de la comunidad, al incluir y analizar las diferentes dimensiones que conforman la realidad campesina (población económicamente activa, educación, sexo, natalidad y mortalidad, aspectos productivos, problemas ambientales, factores físicos, biológicos, entre otros), dentro de un marco teórico-metodológico que consideró los procesos productivos como el punto de análisis para comprender las relaciones entre lo natural y lo social.

Para comprender el desarrollo de una comunidad rural y su proyección, deben considerarse elementos históricos y contemporáneos relacionados con los componentes ecológicos, tecnológicos y socioeconómicos del medio donde se localiza la comunidad humana en estudio. En este contexto, Garibay *et al.* (1988) describieron el medio físico, la vegetación, la fauna y las sociedades que habitan los pantanos de Centla. Señalan que en esta zona se encuentra una sociedad campesina, con profundos conocimientos empíricos de su medio ambiente, pero también con fuertes necesidades, y que la organización del trabajo familiar es la base de la economía campesina.

Por su parte, Álvarez *et al.* (1993) presentaron un programa de aprovechamiento integral de recursos naturales y desarrollo social en áreas rurales de subsistencia (PAIR) en Michoacán. El objetivo central fue el de integrar la dimensión ambiental a las perspectivas de desarrollo de los campesinos en la región purépecha; esto es, un modelo de desarrollo donde la participación y visión de los campesinos, fue fundamental para el diseño de alternativas de manejo de los recursos de manera sostenible.

Así, Toledo (1994) describe un modelo adecuado a las condiciones particulares de la región de Las Cañadas en la selva lacandona. Este modelo presenta una *alternativa eco-tecnológica* y productiva de escala familiar; se trata de la intensificación ecológica que incrementa los rendimientos agrícolas, ganaderos y agroforestales (café) en combinación con el aprovechamiento forestal de productos maderables y no maderables de los bosques y selvas,

y la oferta de *servicios ambientales* tales como la conservación de la biodiversidad, la captura de carbono y el ecoturismo.

De igual modo, Paré y Velázquez (1997) coordinaron el Proyecto sierra de Santa Marta (PSSM), en la región de Los Tuxtlas, Veracruz, el cual tuvo como objetivo principal buscar, junto con las comunidades, alternativas agroecológicas de manejo de los recursos para mejorar las condiciones de vida en un corto plazo y, a la vez, propiciar la conservación a mediano plazo. Entre sus estrategias más importantes desarrolladas destacan: *a)* un diagnóstico socioeconómico regional y sobre uso y manejo de recursos naturales; *b)* zonificación económica y ecológica, con base en el predominio de diferentes actividades productivas y su relación con los distintos paisajes y recursos; y *c)* el autodiagnóstico y planeación comunitaria de recursos naturales. Con base en esto, se propusieron alternativas de trabajo que propiciarían un desarrollo sustentable comunitario (mejoramiento del maíz criollo, reforestación y manejo forestal y agroforestal, aprovechamiento de acahuals, etcétera).

Como puede distinguirse, en todos los proyectos mencionados, antes y después del impulso tomado por el desarrollo sustentable, la parte correspondiente a educación ambiental no es explícita, pese a que desde los años setenta se ha insistido sobre su importancia en la transformación de la relación sociedad-naturaleza, a través de cambios paulatinos con ecotécnicas en el sistema productivo.

Si partimos de que uno de los principios básicos del desarrollo sustentable es conservar la vitalidad y diversidad de la Tierra, es necesario velar porque el aprovechamiento de los recursos naturales sea realmente sustentable y, para llevar a la realidad tal compromiso, es necesaria la educación ambiental, puesto que en la práctica formula opciones para comprender y plantear la actualidad de la mayor parte de los recursos naturales, cómo se han ido perdiendo debido, en parte, a la carencia de planes o modelos comunitarios de manejo que permitan considerar que la investigación, el desarrollo y evaluación de los procesos educativos es lo que posibilitará comprender tanto “los elementos ecológicos” necesarios para la planificación y desarrollo de las comunidades o ejidos como su implicación en la conformación de estrategias educativas *ad hoc*.

Por ejemplo, Tudela (1992) menciona que en Tabasco las políticas de desarrollo en los últimos 40 años hicieron desaparecer casi en su totalidad (90%) las selvas del estado. Esto refleja el enorme desinterés que se ha tenido en la planificación y desarrollo de la región con una visión de conservación y, mucho más, sin darle importancia a la educación ambiental, a niveles como la investigación, la formulación de contenidos y planes, etcétera.

Sin embargo podemos mencionar que son las estrategias tradicionales de uso de los recursos las que tienen una enorme utilidad para una explotación sustentable de los recursos de ésta y otras regiones, lo cual se debe a que los campesinos le dan mucha importancia al uso y regeneración de los recursos naturales, con el fin de producir cantidades suficientes de una gran variedad de bienes con valor de uso a largo plazo (Challenger, 1998).

Aquí, en nuestra opinión, reside la importancia de la educación ambiental tanto en la investigación como en la optimización de los procesos de desarrollo comunitario. Ello propiciaría que dejara de verse a la educación ambiental en el desarrollo comunitario sólo como un instrumento de gestión, tal y como hoy lo visualizan los ecólogos y los economistas.

Ahora bien, la educación ambiental trata de agrupar los elementos más importantes que dan pautas para la buena planeación en el manejo comunitario de los recursos naturales; es decir, para encontrar alternativas que generen ingresos a corto, mediano y largo plazos buscando la sustentabilidad de las zonas y regiones, sin comprometer totalmente los recursos con los que cuentan en su comunidad. La educación ambiental, probablemente no sea el todo, pero sí representa uno de los aspectos más importantes para analizar y comprender la dinámica de la localidad y, por lo tanto, para trazar estrategias verdaderamente colectivas de desarrollo.

EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS PROYECTOS DE DESARROLLO COMUNITARIO

Los estudios analizados específicamente en torno a la investigación sobre la educación ambiental en proyectos de desarrollo comunitario, hacen posible definir algunas características que se presentan en la estructura de los proyectos de investigación.

A nivel del marco teórico y conceptual se observa que los investigadores implicados reconocen la complejidad del arte y, por tal motivo, integran marcos teóricos que rebasan lo pedagógico o educativo. En los proyectos analizados se busca articular los conceptos de medio ambiente, escuela, desarrollo sustentable, paisaje, comunidad o recursos naturales bajo estructuras multi e interdisciplinarias. Cabe destacar el constante interés de los investigadores por estar informados, actualizados y mantener una actitud optimista ante los retos y desafíos prevalecientes. Se observan dos grandes planos teóricos y conceptuales utilizados. Por una parte, algunos proyectos retoman directamente ciertos discursos del desarrollo sustentable o de cier-

tas reivindicaciones ambientales específicas, sus principios y algunas de sus categorías; mientras que otros utilizan marcos conceptuales de mayor complejidad, producidos en diversas ciencias sociales y campos filosóficos. En algunos proyectos estos marcos permiten problematizar los componentes ambientales y económicos del desarrollo comunitario y, en otros, además, el elemento educativo y su contexto social.

La mayor parte de los proyectos tiene propósitos u objetivos de intervención directa tanto en los procesos sociales como productivos de las comunidades a través de la educación ambiental, mediante la generación de propuestas de planes y programas en los niveles comunitario, estatal, municipal y regional, aportando acciones concretas dentro del marco de la educación ambiental. En el nivel comunitario y municipal se plantea como posible y deseable integrar percepciones, conocimientos, sentimientos, valores y procesos de participación ciudadana en la planeación. En el nivel estatal y regional, se busca por lo general impulsar metodologías de participación ciudadana hacia procesos de gestión y mejoramiento ambiental de la región con el fin de impulsar, sobre una base favorable al medio ambiente, proyectos productivos compatibles con las formas tradicionales de producción, la cultura y el fomento de la equidad de género, dentro de los grupos humanos.

Esto se relaciona claramente con la forma como los proyectos parten del conocimiento de la situación ambiental, ya sea inmediata (actual) o retrospectiva (visión histórica de la relación sociedad-naturaleza). Un denominador común de estos proyectos es el uso de herramientas multidisciplinarias de diagnóstico comunitario (procesos de reflexión grupal, entrevistas a profundidad, análisis de textos, interpretación de mapas y fotografías aéreas, información estadística). En general, se busca integrar una visión de campo que articule tanto técnicas de inmersión social, de carácter geográfico, biológico, ecológico y agronómico, así como del área pedagógica.

En cuanto a los aspectos metodológicos, advertimos que el diagnóstico ambiental es considerado frecuentemente como base de una mayor confiabilidad para la planeación de las intervenciones educativas y para el desarrollo de los modelos de educación ambiental. A través de él, surge un primer momento de valoración de lo ambiental (problemática, posibles soluciones, etcétera) que se plantean para su posterior interpretación e integración a los proyectos. En los proyectos e investigaciones de desarrollo comunitario, las estrategias metodológicas para obtener la información y descubrir los elementos centrales en la transformación de la relación de los individuos y las sociedades con los recursos naturales se basan en técnicas

y dinámicas como las entrevistas, las encuestas, la revisión de documentos, los testimonios y en algunos casos en estudios de tipo experimental, sobre todo vinculados con aspectos productivos, donde bajo la fórmula de “capacitación” se presentan sus resultados como parte de un proceso de educación ambiental. Sobresale el uso de talleres y cursos. Al respecto, son indisolubles en la práctica los métodos educativos e investigativos para el desarrollo comunitario.

La mayoría de los proyectos se propone concretar sus resultados y productos de investigación en forma de publicaciones: propuestas, planes, documentos, libros, artículos y manuales; sin embargo, los productos reportados como terminados son pocos. Es de todos sabido, por lo menos por los educadores ambientales, que el desarrollo de nuestras investigaciones en educación ambiental para el desarrollo comunitario en las distintas universidades y muchos centros de investigación, pasa por tortuosas rutas, pues no encontramos líneas y políticas de investigación claras en la temática; ello aunado a una carencia total de infraestructura y por el excesivo y burocrático manejo de fondos.

En un campo en eventual consolidación, como es el ambiental, cuyos planteamientos y enfoques son totalmente novedosos, puesto que propician acciones complejas e interdisciplinarias, las dificultades son muchas. Las investigaciones en educación ambiental, además de enfrentar la ignorancia de nuestros sistemas de investigación y contar con todos los obstáculos teóricos y metodológicos, se mantienen. Son muy pocas, las instituciones educativas de nivel superior y los institutos que observan que la educación ambiental es un ámbito de investigación, planteada como lo hemos contextualizado es la principal base de toda una estrategia para contribuir a construir una sociedad que pueda atenuar el deterioro del planeta y plantear el nuevo desarrollo del siglo XXI.

Las expectativas comunes, consideramos, serán contribuir al ejercicio y aplicación con éxito de los ejes teóricos, epistemológicos, objetivos y procesos metodológicos y de evaluación que deriven no sólo en la construcción del campo, sino en su robustecimiento; pero sobre todo que en lo inmediato se reconozca a esta línea de investigación en educación ambiental poco valorada en nuestro país, dado que para muchos aún se concibe “como la alternativa romántica o utópica para lograr el desarrollo sustentable”. Habrá que remover tales obstáculos intelectuales y burocráticos.

Es un hecho que del análisis resultante, todos los proyectos ven a la educación ambiental como una herramienta, mas no como el objeto de trabajo fundamental. Es preciso romper con esa dinámica, ya que la parte educativa es ahora más que nunca la piedra filosofal y la cimiento estructu-

ral del desarrollo sustentable para todas las personas, hombres, mujeres, jóvenes y niños de nuestra sociedad. Con razón, establecemos, que debemos contrarrestar el nulo o muy escaso apoyo a proyectos propiamente de investigación en educación ambiental para el desarrollo comunitario. Lo anterior reflejado en que los de educación ambiental se encuentran en proyectos de desarrollo comunitario desde 1992 cuando fueron presentados los acuerdos de los convenios internacionales y se estructuraron las estrategias de cada país firmante, como ocurrió con México. Destacamos entonces que la educación en el desarrollo comunitario está en franca construcción, si lo comparamos con lo que ha ocurrido, por ejemplo, en los programas de educación para la conservación de áreas protegidas.

En la situación actual, son limitadas las posibilidades de modificar lo anteriormente descrito, en el corto plazo, influyendo en los cambios legislativos, estructurales, que reconozcan la pluralidad de los educadores ambientales, y que entiendan el apoyo que hace al desarrollo de las culturas y civilizaciones locales. Ello toda vez que no contamos con una visibilidad gremial y política, bien representada, que propicie que la educación ambiental sea un proyecto nacional dentro de los planes gubernamentales para la superación de la pobreza, para elevar el nivel de vida y para proteger el medio ambiente. Es urgente romper la mediatización a la que estamos sometidos.

RECOMENDACIONES PROSPECTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LOS PROYECTOS DE DESARROLLO COMUNITARIO

- 1) Destacar en los proyectos de investigación que la educación ambiental no es sólo una nueva tendencia o un campo emergente. La educación ambiental posee un conocimiento acerca de las posiciones y corrientes filosóficas-metodológicas, etcétera, que retoma en la práctica cotidiana, considerando como nivel de referencia el medio en donde nos encontramos, tanto en lo ambiental, como en la relación sociedad-naturaleza.
- 2) Se entiende como una línea de investigación y desarrollo que permite a los grupos humanos integrar sus propios avances y fortalezas (por sí mismos), lo que los conducirá a beneficios mutuos y de corto y mediano plazos; es decir, para adquirir capacidades tales como la comprensión de sus valores en torno a diversos ejes, entre ellos, el social, el ambiental y el educativo.

- 3) Los estudios a emprender deben concebir a la organización social para el desarrollo comunitario como el cimiento que se ofrece a la educación ambiental para su indiscutible marco de actuación, ya sea porque se considera a ésta como una opción para encontrar, integrar y propiciar todo tipo de oportunidades formativas, que conduzcan tanto al conocimiento y la reflexión acerca de los fenómenos ambientales, de la problemática social que redundará en el planteamiento de alternativas preparadas de manera colectiva y conjunta (investigadores educadores-grupos humanos-instituciones) para integrar el manejo de los recursos desde una visión propia y alternativa a lo impuesto.
- 4) Lo anterior deriva en que el quehacer profesional de la educación ambiental para el desarrollo comunitario debe concretarse en la vida cotidiana a través de la predicación del ejemplo, es decir, de la propuesta a la acción. Ello debe ser un resultado de la investigación.
- 5) A efecto de lograr una mejor aproximación al estudio de la realidad, los proyectos de investigación en educación ambiental deben proponerse también encontrar medidas apropiadas para remplazar procesos rígidos e inflexibles, por aquellos de amplia representación, equidad genérica y sumamente participativos.
- 6) Gran parte de la gestión ambiental y de su éxito en la resolución de ausencias formativas, informativas, de rescate y formación de valores, se considera a través de grupos organizados y autogestivos, mismos que serán una base importante para diseñar estrategias de investigación para construir procesos educativos sustentables, donde el resultado sea el mejoramiento a largo plazo de la calidad de vida. Esto quizá enmarque a la educación ambiental en un modelo pedagógico utópico pero, de cualquier manera, consideramos que esta utopía ya se desarrolla sobre bases auténticas tangibles en la educación ambiental y el horizonte del desarrollo sustentable.
- 7) Las investigaciones deben continuar reforzando la visión colectiva y común de que la educación ambiental debe motivar a los individuos y a la sociedad para que tome acciones de empoderamiento conforme a sus capacidades e intereses, para que los individuos y las comunidades puedan aprender cada vez más a tomar las decisiones participativas en aquellos asuntos que afecten sus propias vidas.
- 8) La incorporación de la investigación-acción, el fomento al marco de referencia ambiental y la necesidad de una evaluación participativa o a

través de procesos de autoevaluación y coevaluación, hacen que la percepción en los proyectos de desarrollo comunitario no restrinjan o circunscriban a la educación ambiental a mecanismos mensurables y cuantificables dentro del formato tradicional de medición de la educación; por el contrario, propone alternadamente a lo anterior, el análisis conjunto de las situaciones de todo el proceso (problemática, diseño, organización, acción, valoración, etcétera) como la forma sustancial que redundará en soluciones mucho más objetivas y conjuntas sobre situaciones de caso reales y planteadas conforme a las prerrogativas de la sociedad en donde se aplican. Ésta es la tendencia que se plantea en la articulación de casi la mayoría de los esquemas metodológicos teórico-prácticos, involucrando tanto lo no formal como la necesidad imperativa de interactuar con lo formal, tal es el caso de la escuela.

- 9) En la educación para el desarrollo comunitario se observa cómo se hace propiamente uso de un lenguaje conceptual común, así como de un discurso que intenta recurrentemente plantearse sobre bases objetivamente democráticas, alternativas y objetivas para la o las realidades imperantes. Asimismo, se considera que es importante que los trabajos de educación ambiental incorporen a la salud desde un punto de vista holístico. Así también, la importancia de vivir en un ambiente sano, en el que se utilicen los propios medios para prevenir enfermedades y profundizar en el conocimiento del hombre como parte perteneciente a la biodiversidad.
- 10) Poner en marcha la propuesta educativa en el rubro a la capacitación a través de talleres y cursos como la herramienta no formal de la educación ambiental, para revertir la falta de oportunidades en la formación técnica, profesional y de oficios, ya que no existen suficientes oportunidades. Se observa que entre los educadores ambientales integrados a este tipo de educación, el compromiso ético opta por sensibilizar y propiciar mayores oportunidades para hacer factible la calidad de vida de las comunidades, asumiendo roles de gestoría social más allá del perfil propio de un educador ambiental, quizá intentado resarcir la falta de opciones que el sistema educativo tradicional deja de atender sobre todo en el medio rural. La virtud de esto último será no caer en paternalismos, clientelismos, apropiaciones de recursos y personas por parte de los educadores ambientales de las sociedades en que se desarrolle su accionar.

DISCURSOS AMBIENTALES Y PROYECTOS PEDAGÓGICOS

Miguel Ángel Arias Ortega* y Claudia A. Gómez Luna**

INTRODUCCIÓN

La preocupación social por las condiciones ambientales a nivel mundial, regional y nacional se incrementó notablemente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Este fue el momento en que se empezaron a escuchar diversas voces que denunciaban el severo deterioro ambiental ocurrido en distintos puntos del planeta, así como sus consecuencias en la calidad de vida de las personas, en los procesos productivos y en los propios ecosistemas. Ante dicha situación, las respuestas no se hicieron esperar, sectores como el académico, la clase política, la comunidad científica, los grupos de la sociedad civil y los gobiernos nacionales ofrecieron diversas alternativas para superar esta crisis y buscando colocar cada vez más este problema dentro de las prioridades de política social, económica e incluso de gobernabilidad.

El complejo campo de lo ambiental ha desembocado en una diversidad de apreciaciones y lecturas respecto de los problemas ambientales y sus consecuencias de corto y largo plazos. Por lo que hoy día es común encontrar, entre esta diversidad, discursos que apelan a ciertas particularidades del problema o que se sustentan en lecturas globales de los mismos; discursos acordes con el rumbo civilizatorio actual apelando al desarrollo científico y tecnológico que caracteriza el momento actual, pero también discursos que advierten aún más de las potenciales crisis que comienzan a manifestarse en los diferentes órdenes, como consecuencia del ingente deterioro ecológico y social. La aparición de estos numerosos discursos que abordan la problemática ambiental desde intereses y ópticas de análisis diferenciadas e incluso antagónicas, constituyen un conglomerado de posturas y posiciones que se entretajan conflictivamente constituyendo este campo emergente de conocimientos y de acción política: lo ambiental.

En este contexto, las siguientes líneas buscan ofrecer algunos rasgos distintivos que caracterizan los diferentes discursos que han permeado el desarrollo del campo de la educación ambiental en México y, más particularmente, el campo de la investigación en educación ambiental, que si bien

* Académico de la Universidad de la Ciudad de México.

** Jefa del departamento de Fomento Académico CECADESU de la SEMARNAT.

es muy incipiente, se construye desde ciertas lógicas de pensamiento y espacios donde convergen infinidad de posturas, intereses, antagonismos y que, de una u otra forma, determinan el desarrollo de proyectos educativos que intentan poner en práctica sus formulaciones y visión del mundo (González Gaudiano, 1999:5).

NUEVOS ENFOQUES: DISCURSOS AMBIENTALES Y PROYECTOS PEDAGÓGICOS

El análisis de discurso es una de las estrategias teórico-metodológicas desde las cuales se ha empezado a abordar el tema de los problemas ambientales en general y de la educación ambiental en particular. Existen varias aproximaciones teóricas de análisis de discurso que provienen de muy distintas tradiciones intelectuales. Para los fines del ejercicio de interpretación que haremos en esta categoría partiremos de una postura antiesencialista desde la cual se pone un acento especial para concebir el campo de lo ambiental como de conocimientos emergentes, abierto, precario, incompleto, en constante reconfiguración y que opera alejado de la búsqueda de certezas. Se desarrolla dentro del entramado de sus discursos, una resignificación de aspectos medulares, tales como el concepto de poder, responsabilidad intergeneracional, dependencia económica, calidad de vida, igualdad, democracia, recursos naturales y pobreza, entre otros. Es un conjunto de discursos que analizan la educación ambiental a partir del concepto de sobredeterminación, el cual le otorga sentido y dirección a las acciones y prácticas pedagógicas que se desarrollan en su interior.

La educación ambiental no es ajena a este conjunto de significados, por el contrario, este campo se caracteriza también por la presencia de diversas voces, posturas, reflexiones y proyectos que muestran el dinamismo con el cual se gestan nuevas respuestas a los problemas ambientales desde una perspectiva pedagógica, y en las cuales encontramos una pluralidad de lecturas que se concretan en proyectos pedagógicos atravesados por discursos fundamentados en la educación popular, en el psicoanálisis, en la educación para la conservación, en la educación para un futuro sustentable, entre otros, los que se orientan a escolares, campesinos, amas de casa, sindicatos, profesores, autoridades educativas, organizaciones no gubernamentales tanto en el ámbito de lo formal como de lo no formal.

En este sentido, se recupera el concepto de discurso desde la perspectiva de análisis que hace Rosa Nidia Buenfil (1991) para quien hablar de discurso no es referirse al discurso hablado o escrito necesariamente, sino a cualquier tipo de acto u objeto que involucre una relación de significa-

ción, la cual es diferencial, inestable y abierta. Desde esta perspectiva, el discurso es aquel que tiene un carácter relacional con el conjunto de significados y que pretende darle sentido a las cosas, es decir, un significado que depende de la articulación y relación que establece con los diferentes elementos que intervienen en él y del uso-práctica que define el significado hacia el interior de ese significado. Por ejemplo, si analizamos el discurso del maestro sobre la problemática ambiental, es necesario considerar a éste como un elemento cuya identidad se constituye a partir de las relaciones con otros elementos de su actividad, de su origen, etcétera, pero también del propio discurso ambiental, su concepción de ambiente, apreciación, respeto o valoración todo lo cual adquiere sentido por el lugar que ocupan dentro de sistemas discursivos más amplios, debido a las relaciones que establecen con otros discursos o con otros elementos dentro del mismo discurso de lo ambiental.

Así, tenemos aquellos grupos que centran su interés en conservar los espacios naturales que no han sido modificados por las actividades humanas; otros fijan sus prioridades sobre las condiciones de pobreza y marginalidad que derivan de los procesos de deterioro del ambiente; asimismo, encontramos a los que apelan a la necesidad de ofrecer una mayor y mejor educación en cuestiones ambientales a los diversos grupos de la sociedad; otros más ofrecen respuestas de tipo económico para superar dicha crisis. En fin, encontramos una multiplicidad de posturas que se materializan en una diversidad de discursos y prácticas pedagógicas que dan cuenta de un campo emergente y complejo donde convergen una diversidad de significaciones, y que se encuentra en permanente construcción y resignificación. De ahí el interés por conocer los trabajos que en materia de investigación en educación ambiental se desarrollan en las instituciones educativas y desde las organizaciones no gubernamentales y gubernamentales, y que desde su propia concepción sobre lo ambiental le imprimen significado a lo educativo.

LOS DISCURSOS AMBIENTALES Y LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Los discursos de la educación ambiental no se limitan a presentaciones orales y documentos relacionados con las prácticas pedagógicas sobre el ambiente, ya que ponen un énfasis particular en las significaciones que adquieren cada una de las interrelaciones que establecen con el conjunto de prácticas, instituciones y sujetos que intervienen. Por tal motivo, resulta importante conocer cómo, desde ciertos espacios de lucha política e ideológi-

ca, se construyen ideas y proyectos educativos sobre el medio ambiente, algunos de los cuales van más allá de simples pronunciamientos estridentes.

De esta forma, encontramos que algunos grupos e instituciones desarrollan proyectos de investigación en educación ambiental, que intentan dar cuenta de cómo los maestros, niños, jóvenes y adultos a partir del conocimiento que tienen sobre lo ambiental, resignifican y le dan sentido a la problemática ambiental.

Aunque son muy pocas las investigaciones que se han identificado y que se realizan desde esta perspectiva, encontramos que las principales instituciones que desarrollan proyectos de investigación en esta materia, son de educación superior, como las universidades Pedagógica Nacional y Veracruzana y la Iberoamericana Golfo-Centro, no por ello podemos dejar de mencionar las investigaciones que realizan ciertas organizaciones no gubernamentales. Asimismo, hacemos mención que algunos de estos trabajos se realizaron para la obtención del grado de licenciatura y maestría en áreas principalmente relacionadas con el campo educativo. Cabe destacar que la mayoría de los trabajos de investigación enmarcados en esta categoría son realizados por mujeres.

Hemos detectado también que algunas de estas investigaciones, se encuentran en proceso y que incluso han iniciado apenas en el año 2000; sin embargo, se han identificado algunas investigaciones que se desarrollan desde 1995.

Entre los temas que llaman más la atención de los investigadores que realizan estos estudios son: las representaciones sociales sobre temas muy específicos como el de la calidad ambiental y el sentido de la naturaleza en la ciudad; las percepciones sobre la problemática ambiental en general o de temas como los análisis de los estilos de vida, calidad de vida, hábitos ambientales de algunos sectores de la población y la situación del conocimiento ambiental en particular de los maestros. Otros temas que podemos mencionar son: la percepción social de temas como los humedales y la selva baja caducifolia, la educación ambiental y el paisaje olvidado, por mencionar algunos.

Las investigaciones identificadas en esta línea de discursos ambientales y proyectos pedagógicos parten de que la problemática ambiental, hoy en día, es un asunto cotidiano que ha permeado en todos los sectores de la sociedad, a niños, jóvenes y adultos y todos ellos tienen un conocimiento que les permite dar un significado a cierta problemática que les afecta. Los investigadores destacan como principal preocupación el desarrollar proyectos para contribuir con una propuesta educativa y metodológica dirigida a estos sectores de la población con la finalidad de que integren la dimen-

sión ambiental desde una perspectiva diferente en la que desde sus propios estilos de vida, costumbres, valores, etcétera, le den significado y sentido a la problemática ambiental.

Entre otros temas y preocupaciones mencionan que es importante el entender los procesos a través de los cuales los individuos sistematizan la información que tienen sobre lo ambiental y cómo ellos, a través de sus gustos, prácticas, apreciaciones y entorno social lo aplican de manera directa o indirecta en su conocimiento y puesta en práctica en las propuestas y soluciones sobre la problemática ambiental. Esto lo podemos ver claramente en las investigaciones que hacen referencia a las percepciones que tienen los profesores sobre todo de educación preescolar y básica hacia lo ambiental. Se destaca que éstas influyen en el momento de abordar los conocimientos de contenido ambiental, por lo que es importante conocer cómo los profesores a través del desempeño de su práctica profesional y percepción influyen en la transmisión de conocimientos sobre la problemática ambiental y cómo a través de éstas pueden realizar propuestas que contribuyan y aporten soluciones educativas para la realización de acciones de formación ambiental.

Asimismo, encontramos que la mayoría de estas investigaciones presuponen que cada individuo elabora representaciones y/o percepciones del espacio que habita y que a partir de su experiencia, posición, condiciones sociales dentro de las relaciones sociales que establece con los otros, encuentra un significado de la problemática de lo ambiental que lo llevará a la elaboración de nuevas prácticas de convivencia y solidaridad humanas.

Podemos observar también que dentro de esta línea de investigación, algunos de los trabajos se realizan desde la perspectiva teórica de la psicología social, haciendo énfasis en el estudio de la construcción social de la realidad. Algunas otras, parten del pensamiento de Paulo Freire con una postura crítica de la pedagogía y el análisis de los procesos simbólicos desde un punto de vista semiótico que ponen en consideración las formas de apropiación del medio ambiente. Otras, por su parte, carecen de un marco teórico definido que fundamente el trabajo realizado.

Entre los métodos, técnicas, instrumentos, procedimientos y/o fases que se llevaron a cabo durante el proceso de las investigaciones, se encuentran métodos tales como el análisis del discurso y la investigación experimental. Algunas técnicas utilizadas y que son las más comunes en los procesos de investigación son: las observaciones, la aplicación de cuestionarios, y entrevistas, la elaboración de dibujos, las charlas, el desarrollo de talleres de recuperación de experiencias, la recopilación de bibliografía, el análisis documental y estadístico, la aplicación de test de triadas fotográfi-

cas y fotointerpretación. Un aspecto importante de resaltar, es que la mayoría de las investigaciones parte de un diagnóstico ambiental descriptivo y del análisis del sujeto a partir del papel que desempeña tanto en la familia, el trabajo y la comunidad, para conocer cómo se organizan y se estructuran los discursos sobre lo ambiental.

Entre los resultados que han aportado este tipo de investigaciones destacan la identificación de los procesos de caracterización del socioecosistema de algunas regiones, que permiten ubicar a su vez los procesos histórico-sociales que han dado origen a la problemática ambiental y ubican la forma de cómo una sociedad en particular, se apropia del medio ambiente local.

Por otra parte, algunas investigaciones, dan cuenta de cómo en algunos sectores de la población se tiene un desconocimiento sobre las causas de los problemas ambientales como, por ejemplo, la pobreza, la sobrepoblación, la industrialización que, en ocasiones, agravan los problemas ambientales y se combinan con los de salud, vivienda, educación, empleo, costumbres y valores, entre muchos otros. Ante tal situación, los estudios de referencia proponen el desarrollo de estrategias que se traduzcan en conocimientos que definan la problemática ambiental en todos los niveles.

Asimismo, los resultados aportados han permitido el acercamiento hacia las condiciones y características de los sujetos sociales en su contexto como indígenas, profesores o autoridades, desde el cual dan sentido a la relación con su entorno y contribuyen a la construcción de su identidad y sus discursos sobre lo ambiental.

Por último, los investigadores consideran que sus investigaciones contribuyen a la construcción de una línea en educación ambiental poco explorada, pero que proporciona información para la construcción de propuestas concretas para integrar las percepciones, conocimientos, sentimientos y valores, en los procesos de participación ciudadana. Además de permitir un acercamiento entre el discurso educativo, el extraescolar, los medios masivos de comunicación, y del grupo familiar que permitirán emprender acciones que consoliden el campo de la educación e investigación ambiental.

APORTACIONES Y RESIGNIFICACIONES DESDE LOS DISCURSOS AMBIENTALES Y SUS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS

Un primer acercamiento al campo de los discursos ambientales y los proyectos pedagógicos derivados de los mismos, dentro del contexto mexicano, permite apuntar que el campo de la educación ambiental ha sido y sigue configurándose a través de una multiplicidad de miradas y lecturas sobre la educación y sobre lo ambiental. Así tenemos que el problema ambiental al

ser una de las manifestaciones que ha repercutido directamente en los niveles de vida y en ciertos casos de supervivencia de millones de seres humanos, especialmente en los llamados países del Tercer Mundo, ha tenido diversas interpretaciones. Para el caso particular de América Latina y el Caribe, se ofrecen nuevas lecturas en torno a la forma en que se configuró dicho campo en el contexto de esta región y los motivos de dicha configuración, lo cual representa una nueva aproximación a este proceso, misma que dista significativamente de la interpretación que ciertos organismos internacionales han pretendido imponer. Este tipo de discurso ofrece nuevos puntos de lectura que permiten conocer algunos de los rasgos y particularidades que ha seguido la educación ambiental en el contexto de las naciones latinoamericanas. Esta nueva lectura se concreta a través de una articulación de los diferentes sucesos sociales, políticos y económicos que afectan a la región desde la segunda mitad del siglo XX, y edificaron las bases para que este tipo de educación tuviera una mayor consolidación fuera de los espacios escolares pertenecientes a los sistemas educativos nacionales.

Al interior de este campo y en particular en el de la investigación en educación ambiental, como hemos podido ver, también se han desarrollado algunos discursos que buscan conocer la percepción social respecto de su entorno (ciudad vivida, esperada y deseada) y conocer con ello los fundamentos de los discursos, actitudes y acciones que determinado grupo social manifiesta sobre el ambiente. Ante todo se busca que a partir de procesos de reflexión individual y colectiva, los sujetos integren dentro de sus marcos de percepción, valores, sentimientos, criterios e información que los conduzcan a tener una mayor participación en los procesos de gestión ambiental de su comunidad.

Los discursos que se desprenden del gremio de los profesores, pretenden por su parte, poner en evidencia la urgente necesidad de diseñar procesos de formación-actualización que enriquezcan las prácticas educativas que en materia de educación ambiental se desarrollan en la escuela. La labor docente que se desprende de este tipo de discursos, con demasiada frecuencia ha derivado en proyectos pedagógicos tendientes a fortalecer los valores de pertenencia e identidad de los grupos sociales a los que dirigen su labor, particularmente en el área rural y con el sector indígena. Estos esfuerzos en su mayoría tienen como propósito incidir de manera activa en el conocimiento de los sujetos respecto de sus propios procesos de percepción y actuación ante su realidad ambiental, en especial en los procesos histórico-sociales que han dado origen a la problemática ambiental local y cómo este tipo de percepciones muy particulares influyen en su práctica educativa cuando enseñan contenidos ambientales.

Si bien, metodológicamente, abordan el problema por medio de análisis documentales, observaciones y con la aplicación de cuestionarios. Principalmente, el desarrollo de este tipo de trabajos trata de averiguar cómo a través del discurso de los profesores y el desempeño de su práctica profesional, intervienen factores que determinan el tipo de acciones y propuesta pedagógicas que llevan a cabo sobre lo ambiental.

En esta misma línea han aparecido otros discursos que colocan a la escuela como el escenario donde se gesta una serie de procesos educativos que contribuye a modificar las pautas de apreciación y conducta de los escolares en torno al medio ambiente que les rodea, especialmente en los niños que habitan ciudades con dimensiones y problemáticas tan especiales como la de México. Este tipo de construcciones concluyen que existe un desconocimiento de las causas últimas de los problemas ambientales, lo cual se manifiesta en el tipo de respuesta que ofrecen los escolares, por tal motivo manifiestan “que uno de los factores medulares para que la educación ambiental sea eficaz, es decir, que sea internalizada por los sujetos, corresponde al acercamiento entre el discurso educativo y extraescolar, medios de comunicación y del grupo familiar. El principal objetivo que establece este tipo de estudios es acceder a la problemática ambiental desde una óptica social. Asimismo, manifiesta la necesidad de educar a las generaciones presentes para generar una estrategia que se traduzca en conocimientos amplios y profundos de la problemática ambiental en todos sus niveles” (Silva, 1999).

Las organizaciones de la sociedad civil, por su parte, se constituyen en uno de los grupos donde la producción de discursos ambientales y prácticas pedagógicas adquiere distintos tonos y múltiples matices, dada la heterogeneidad de los grupos y la diversidad de intereses que persiguen. Algunas de estas organizaciones han promovido trabajos orientados a la deconstrucción de las representaciones sociales en torno a lo ambiental, de manera particular muestran sumo interés por la forma en que los sujetos conciben la calidad del espacio urbano, el cual es un constructo social que depende de las condiciones sociales y experiencias comunes de cada grupo o sujeto, así como de la posición que ocupa dentro del sistema de relaciones sociales que desarrolla. El objeto de este tipo de estudios es mostrar las condiciones y características de un determinado grupo y dilucidar cómo cada sujeto, de forma individual y colectiva construye una representación social en torno al ambiente, al mismo tiempo que dicha representación lo determina —y determina al grupo— para definir sus prioridades y algunas de las estrategias de solución que contribuyan a detener los procesos de deterioro ambiental y encontrar las mejores formas de vivir en los espacios urbanos defendiendo valores que conforman su identidad.

Otros estudios por su parte, se han enfocado a denunciar las enormes distancias que existen entre los centros de investigación científica donde se produce conocimientos sobre lo ambiental y ecológico y las organizaciones de la sociedad civil. Esta desvinculación ha provocado que dicho conocimiento se quede únicamente en los círculos de quienes los han producido y que la sociedad no se beneficie de ellos, que en última instancia sería el lugar donde tendría que aplicarse. Pugnan algunos, concretamente los grupos de la sociedad civil, porque existan canales de comunicación e intercambio adecuados que permitan conocer y beneficiarse del trabajo de investigación que se desarrolla dentro de las instituciones de educación superior y atender algunas de las demandas que el actual contexto histórico nos plantea, especialmente las referidas al tema de lo ambiental. Por su parte, la comunidad científica pide un mayor acercamiento de dichas organizaciones a ésta.

Como característica general de este tipo de estudios sobre los discursos ambientales y su expresión en propuestas pedagógicas, podemos señalar que se requiere una mejor difusión de los resultados, sobre todo por las importantes implicaciones prácticas en la formulación de propuestas pedagógicas específicas para la gran diversidad de destinatarios de la educación ambiental. Esto es claramente reconocible ya que es muy escaso el número de proyectos de investigación o prácticas pedagógicas específicas que ha derivado en una publicación, lo cual abre la posibilidad de empezar a indagar sobre las razones de ello.

OTRAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Miguel Ángel Arias Ortega* y Claudia A. Gómez Luna**

El apartado anterior ha dado muestra de la diversidad de posturas, discursos y proyectos que se observan dentro del campo de la educación ambiental en las últimas décadas, lo cual evidencia su dinamismo en busca de alternativas de solución ante los problemas ambientales. Sin embargo, también han aparecido estudios que buscan abrir nuevos espacios de acción y reflexión dentro del campo y que por su singularidad no ha sido posible incorporarlos en ninguna de las categorías mencionadas. Es por eso que se

* Académico de la Universidad de la Ciudad de México.

** Jefa del departamento de Fomento Académico CECADESU de la SEMARNAT.

presentan dentro de un rubro que en sí mismo no constituye una categoría, pero esto es preferible a excluirlos.

Así, se registraron trabajos que tratan temáticas vinculadas tanto con diversas ramas industriales, como con reuniones internacionales, a saber: la educación ambiental en la sección de galvanoplastia en la industria metal-mecánica, la normatividad y su cumplimiento en la actividad porcícola, el medio ambiente y las grandes reuniones como la cumbre de Naciones Unidas sobre el medio ambiente y el desarrollo, la realización de glosarios sobre términos ecológicos, los hábitos alimenticios y los programas de educación ambiental dirigidos a trabajadores de empresas como PEMEX, por ejemplo.

Entre los intereses y preocupaciones por desarrollar este tipo de investigaciones podemos destacar la construcción de una nueva ética sobre lo ambiental y el diseño de una estrategia de difusión y educación que incremente la participación social en la problemática ambiental.

Asimismo, estas investigaciones se desarrollan en instituciones de educación superior, principalmente en las universidades La Salle y de Guadalajara. Algunos de ellos son proyectos de tesis que se desarrollaron para la obtención del grado en la maestría en Educación ambiental en la UdeG.

Las metodologías y técnicas que desarrollan este tipo de investigaciones destacan el análisis documental, la aplicación de cuestionarios, entrevistas y talleres. Pero se detecta la ausencia de marcos teóricos que sustenten las pesquisas y aquellos estudios que sí lo hacen trabajan sobre marcos referenciales centrados en diagnósticos ambientales derivados de los diferentes procesos de desarrollo e industrialización que produjeron el deterioro.

En general, se parte de la premisa de que el desconocimiento de lo ambiental contribuye a su deterioro y que una intervención pedagógica adecuada contribuye a la disminución de la producción de residuos orgánicos y el consumo y, por lo tanto, a la preservación de la calidad del ambiente.

Tal es el caso de trabajos académicos que tienen como prioridad desarrollar programas de educación ambiental dirigidos a trabajadores de empresas, que si bien en la mayoría de las ocasiones difícilmente son los responsables de los procesos de producción altamente contaminantes —por su rol de operadores—, sí pueden contribuir a generar al interior de la industria una cultura ambiental y medidas a su alcance para minimizar los impactos ambientales negativos.

De manera particular, encontramos propuestas de educación ambiental dirigidas a trabajadores de la industria petrolera que tiene bajo su

responsabilidad operar una batería de separación de PEMEX exploración y producción, así como programas educativos orientados a prevenir accidentes de contaminación e intoxicación en la población, como consecuencia del manejo inadecuado de desechos peligrosos en la industria metálica.

Otros, por su parte, buscan incidir en las condiciones ambientales a partir de la modificación de los hábitos de consumo que los diferentes grupos de la sociedad han desarrollado en las últimas décadas, los cuales se reflejan en la cantidad de desechos orgánicos e inorgánicos que cada grupo produce. Parten de considerar que si un grupo, sector o individuo cuenta con la información necesaria e indispensable para conocer los efectos que dichos niveles de consumo provocan en el ambiente, esto contribuirá a que la producción de desechos se reduzca, particularmente en el ámbito domiciliario. Lo cual, como describe Sterling (2001), es una premisa falsa.

Algunos trabajos pretenden incidir en el cumplimiento de la normatividad ambiental, a través de la puesta en marcha de programas de educación ambiental que muestren, a los dueños de comercios, la importancia del cumplimiento de las normas y reglamentos y los efectos positivos que dicho cumplimiento traerá en el ambiente local y nacional.

Existen además trabajos que intentan desarrollar reflexiones a partir del análisis de algunos de los acuerdos internacionales en materia ambiental suscritos en las últimas décadas, y que han pretendido sentar las bases de la cooperación multilateral para enfrentar los grandes desafíos que la crisis ambiental plantea en el ámbito nacional, regional y mundial, así como a las severas consecuencias que ha tenido en los sectores sociales, principalmente pobreza y marginalidad y en los propios ecosistemas, cuyos niveles de deterioro son, en muchos casos, ya irreversibles.

Sobre estos trabajos solamente agregamos que su presencia convalida la afirmación de que el campo de la investigación en educación ambiental no tiene aún bien definidos sus espacios, sus objetos y sus preguntas fundamentales y, en cierto sentido, es un signo alentador de su turbulencia y permanente expansión.

CAPÍTULO 3

SISTEMA RELACIONADO DE BASES DE DATOS

Ana Laura Gallardo* y Armando Torres**

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la emergencia de nuevas formas de producción, circulación y organización del conocimiento han impactado el espacio de la investigación científica (Gibbons, 1997:85). El desarrollo de bases de datos como herramienta fundamental para la consolidación de proyectos de investigación en todas las áreas, ha cobrado una fuerza significativa.

El equipo de trabajo, ha considerado que tales herramientas pueden acudir al acopio y análisis cuantitativo-cualitativo de la información existente sobre el campo de la investigación en educación ambiental (INVEA) en México. Dicha recopilación y sistematización, se ha perfilado como actividad importante dentro de la elaboración de este estado de conocimiento; lo que supone la incorporación de instrumentos tecnológicos adecuados para la indagación y recolección de datos y, al mismo tiempo, el diseño conceptual que implica dicha herramienta.

Así, se ha diseñado y operado un Sistema Relacionado de Bases de Datos⁹² (SRBD) que funciona como un mecanismo de recuperación, alma-

*Pasante de la carrera de Pedagogía, becaria y ayudante de investigación del CESU-UNAM.

**Jefe del departamento de Cómputo del CESU-UNAM.

⁹²Este sistema fue retomado del diseño elaborado por el CESU-UNAM, para el estado de conocimiento mesa X, Filosofía, teoría y campo de la educación.

cenamiento, consulta y análisis de información de las diferentes dimensiones en las que este campo temático ha cobrado fuerza, a saber: la producción bibliográfica, los programas curriculares (de posgrado), los eventos, así como la interlocución de los grupos e investigadores; mismos que impulsan y promueven líneas y planes relacionados con la INVEA para estimular su crecimiento y legitimación.

El SRBD ha permitido observar la constitución del campo de manera cuantitativa en este primer momento y, en un segundo, lo permitirá, de manera cualitativa; por lo que la información que se ha recopilado representa un valioso insumo no sólo para esta investigación sino para la orientación de mejores políticas públicas en esta área emergente, así como para la consolidación de los procesos que ya se encuentran en marcha.

SISTEMA RELACIONADO DE BASES DE DATOS

El SRBD está diseñado en el programa Windows-Access 2000 y es un conjunto de bases de datos correlacionadas a través de conectores para realizar cruces de información. Estas correlaciones se observan en términos de vincular los proyectos de investigación con las dimensiones arriba citadas, utilizando el campo de autor/investigador como conector principal. Las bases que conforman el sistema están distribuidas de la siguiente manera:

Producción:

- 1) Libro de autor
- 2) Artículos en revista
- 3) Libro como coordinador o compilador
- 4) Capítulos en libro
- 5) Trabajo en memoria
- 6) Tesis o tesina
- 7) Documentos telemáticos
- 8) Reporte de investigación
- 9) Autor (es)⁹³
- 10) Resumen analítico (RAE)⁹⁴

⁹³ Esta base es transversal a todas las de producción y funciona para capturar un número ilimitado de autores.

⁹⁴ Esta base es transversal a todas las de producción, por lo que se encuentra al final de cada registro en el conjunto de éstas.

Programas curriculares

- 1) Programas curriculares
- 2) Investigadores participantes en los programas curriculares
- 3) Planta académica

Eventos

- 1) Eventos
- 2) Dependencias, grupos de investigación y programas curriculares que organicen eventos

Grupos de investigación, instituciones e investigadores

- 1) Investigadores
- 2) Grupos de investigación
- 3) Instituciones
- 4) Dependencia

Cada base está compuesta, a su vez, por campos descriptores que permiten registrar en diferentes planos el desarrollo del campo de la INVEA.

Para su puesta en marcha, se puso en línea (vía el servidor del CESU-UNAM) la página del sistema (www.cesu.unam.mx/comie-invea), que contiene los archivos compactados para ejecutarlo y el manual operativo de captura.

El SRBD se utiliza simultáneamente en el país a través de ocho réplicas de éste y cuya matriz concentra todos los registros; esta operación es posible gracias al reenvío, vía internet, del sistema.

ALGUNOS RESULTADOS

Cabe señalar que debido a la constitución de la INVEA en México; el equipo de trabajo priorizó como parte nodal de la recopilación y análisis de la información los proyectos de investigación, así como la producción bibliográfica que se desarrollan en el campo; dejando para un análisis más detenido⁹⁵ el resto de los rubros ubicados en el SRBD.

⁹⁵ El proyecto del estado de conocimiento se llevará al cabo de manera interinstitucional a lo largo de los dos próximos años financiado por el Programa de apoyo a proyectos de investigación e innovación tecnológica (PAPIIT) de la UNAM.

Este informe señala algunos resultados respecto de la producción bibliográfica en el periodo 1992-2002. La información recabada hasta ahora es de 1401 documentos de producción que se encuentran disponibles en diversas bibliotecas del país, incluye obras de autores nacionales y extranjeros (cuadro 1).

Los datos se obtuvieron a partir de la exploración en bancos de datos y bibliotecas rescatando revistas locales, nacionales y extranjeras; tanto de circulación nacional como internacional. Además de la recuperación, por contactos diversos, de libros, memorias, tesis e informes de investigación.

CUADRO 1
TIPO Y NÚMERO DE PRODUCTOS

Libro de autor	155
Artículos en revista	37
Libro como coordinador o compilador	107
Capítulos en libro	215
Trabajo en memoria	669
Tesis o tesina	148
Documentos telemáticos	3
Reporte de Investigación	67
Total	1 401

FUENTE: SRBD-INVEA. Sistematización Ana Laura Gallardo.

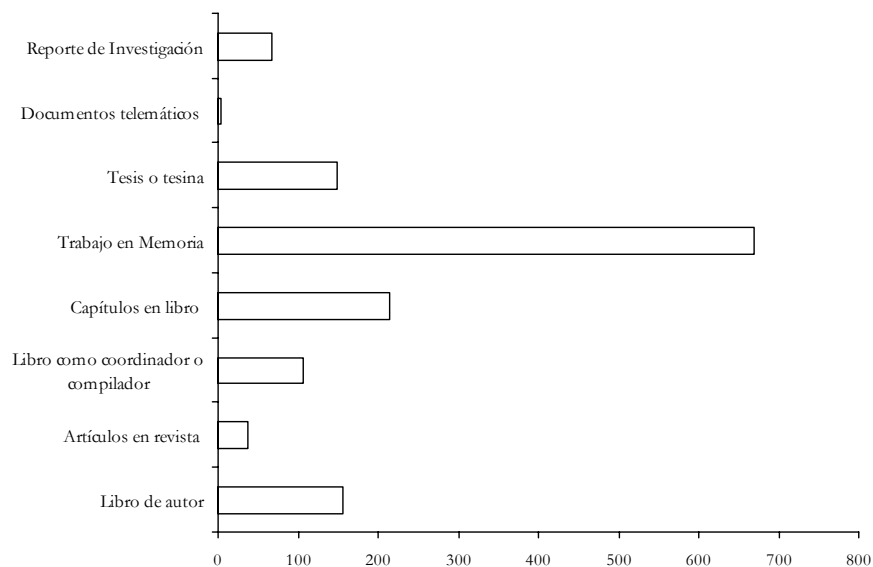
Es importante señalar que los datos aquí presentados no pueden tomarse como definitivos ya que se tienen que hacer depuraciones de captura y correspondencia temática de los títulos. Asimismo, ninguna de las caracterizaciones que aquí se harán son concluyentes, pues el sistema está en constante cambio. De la información hasta ahora registrada se observa lo siguiente:

- 1) La concentración más alta para formatos de producción es el trabajo en memoria (gráfica 1), lo que remite a la recuperación de trabajos presentados en eventos: foros, congresos, coloquios, etcétera.

Esta situación, en términos de Buenfil Burgos *et al.*, implica que los encuentros constituyen “condiciones de posibilidad, espacios de presentación, circulación, intercambio, socialización, actualización y debate de ideas” (1993:242).

Los eventos son los terrenos de lo instituyente, permiten los acercamientos no sedimentados (como en las asociaciones o colegios de profesiones) de un campo de conocimiento y a la vez supone los ámbitos desde donde se privilegian y significan ciertas líneas de interés que expresan las reglas del juego del lenguaje de dicho campo.⁹⁶

GRÁFICA 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS FORMATOS DE PRODUCCIÓN

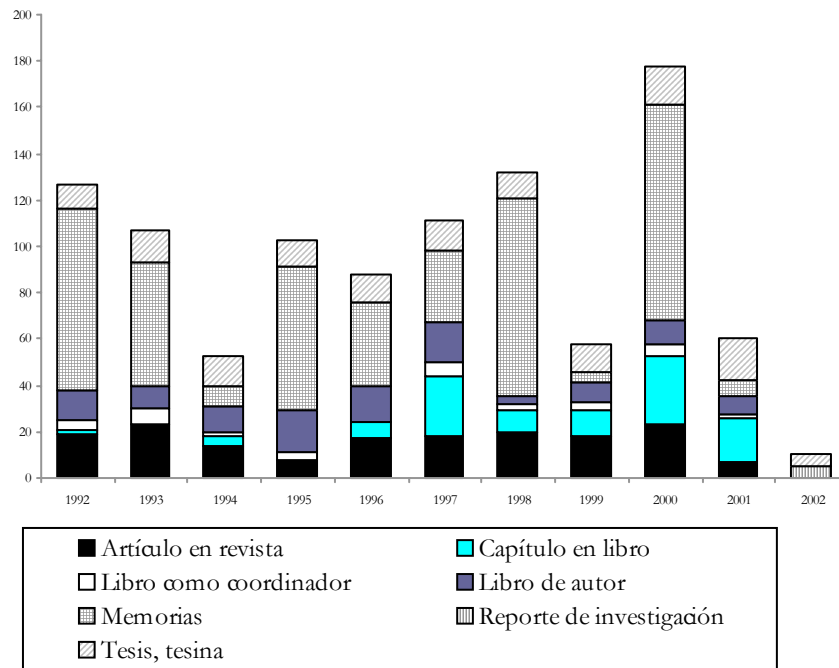


FUENTE: SRBD-INVEA. Sistematización Ana Laura Gallardo.

⁹⁶ En este campo la constitución de asociaciones es muy reciente. La Academia nacional de educación ambiental se funda en 2001 lo que denota la incipiente sedimentación del campo.

2) Cronológicamente se observa un incremento en la producción de 1992 al 2000 (gráfica 2). Cabe apuntar el descenso en el año 1994 y el aumento en el año 2000; considerando que el 2001 y 2002 son años en los que falta intensificar las búsqueda de datos.

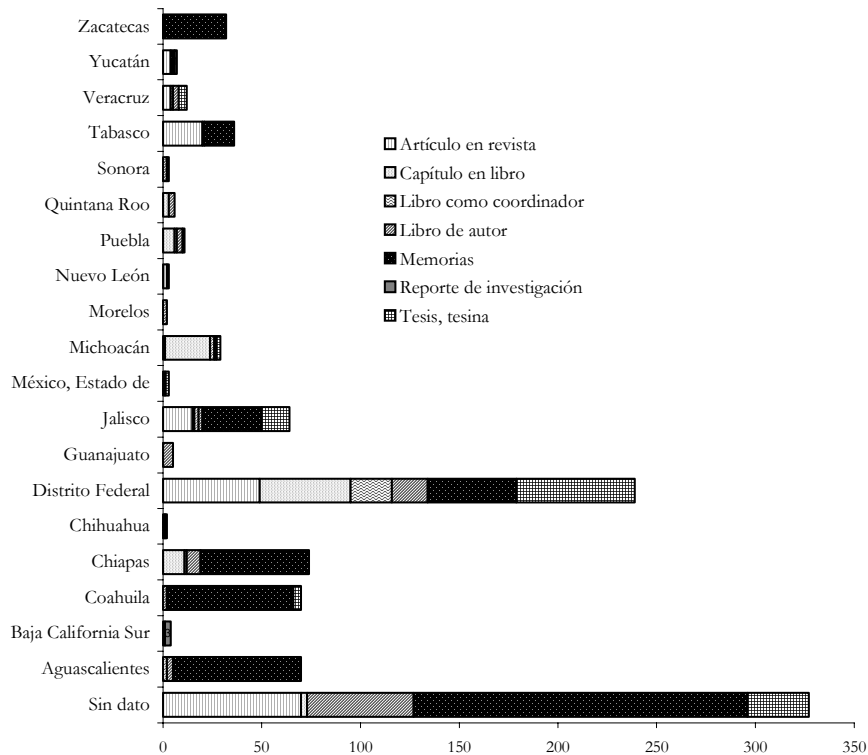
GRÁFICA 2
DISTRIBUCIÓN CRONOLÓGICA
POR FORMATOS DE PRODUCCIÓN



FUENTE: SRBD-INVEA. Sistematización Armando Torres

3) De acuerdo con el lugar en el que se editan los documentos (gráfica 3), se observa que la producción nacional está fuertemente concentrada en el Distrito Federal, seguido por el estado de Aguascalientes con un porcentaje mayoritario de trabajos en memoria. Es pertinente señalar que en 1999 se realiza en este estado, el I Foro nacional de educación ambiental, el cual congregó a la mayoría de los educadores ambientales de distintos ámbitos incluido el de la investigación.

GRAFICA 3
DISTRIBUCIÓN DE LOS FORMATOS DE PRODUCCIÓN
POR ENTIDAD FEDERATIVA



FUENTE: SRBD-INVEA. Sistematización Armando Torres y Ana Laura Gallardo

Aunque estas tendencias sean tentativas, dan cuenta, de manera inicial, de la situación que guarda la producción bibliográfica de la INVEA en México; aunque solamente cuando se haya concluido de capturar y depurar el SRBD se podrán realizar los análisis estadísticos respectivos de manera más elaborada. Estos análisis considerarán: autores, instituciones, años, idiomas, países, entidades federativas, formatos, finalidades, líneas de investigación, entre otros; que posibilitarán la caracterización del campo de la INVEA en México, respecto de la producción bibliográfica.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES: MIRADA GENERAL, DESARROLLO DE NUEVAS INVESTIGACIONES

Édgar González Gaudiano
y María Teresa Bravo Mercado

Como puede verse, el desarrollo de la educación ambiental en el país manifiesta un importante avance en varios espacios sociales. En el sector ambiental, durante el periodo de referencia, elevó su posicionamiento institucional en el gobierno federal y ello se empieza a observar también en algunos gobiernos estatales. En el del sector educativo, continúa conservando una posición marginal, si bien comienza a incorporarse en los programas de un creciente número de dependencias y, con una mejor definición, en las instituciones de educación superior.

Por otro lado, al analizar el conjunto de los grupos sociales, tales como los funcionarios, las amas de casa, los académicos, los estudiantes, productores, jóvenes, mujeres, entre otros, podemos identificar una mayor presencia y demanda de acciones de educación ambiental; demanda que se encuentra asociada con la mayor información e incremento de la concientización ciudadana sobre los numerosos problemas ambientales que afectan la calidad de vida de la población. Parecería que la educación ambiental ha logrado trasmitir algunas prácticas de los distintos grupos sociales, en mayor medida que a las propias estructuras políticas y educativas. Sin embargo, los avances obtenidos han sido demasiado lentos e insuficientes frente a la grave situación socioambiental que enfrentamos nacional e internacionalmente.

En este proceso, los propios intereses sobre la educación ambiental han sido revaluados y reorientados a la luz de las experiencias nacionales pero igualmente por las presiones del dinámico debate internacional. La educación ambiental ha expandido sus alcances y ahora se ha diversificado orientando su quehacer para atender los problemas del campo de la EA en vez de los espacios de actuación. Este cambio responde a la evolución conceptual y metodológica del propio campo en la región y a su articulación con los nuevos procesos internacionales, regionales y nacionales que han tenido un perfil diferente en la última década (González Gaudiano, 2000).

Los eventos referidos en este trabajo evidencian la búsqueda de espacios de reflexión e intercambio de ideas, así como de aportación de perspectivas y lineamientos para políticas públicas en esta materia, para contribuir con las profundas transformaciones que demanda la superación de la crisis ambiental actual.

La educación ambiental tiene ante sí una gran tarea por delante que le exige la sociedad y la crítica situación ambiental, por lo que necesita expandir mayormente sus esfuerzos para colocarse en el nivel de la cultura nacional, requiere además de satisfacer varias necesidades de las instituciones de la educación formal, ofrecer respuestas a espacios no escolarizados, productivos, sociales y de la vida cotidiana.

Pero todo ello, implica reforzar e incrementar los procesos de investigación en este campo, que se encuentra en un complejo momento de constitución y, por tanto, en búsqueda de su identidad. Para orientar el desarrollo y consolidación de la IEA, suscribimos algunas propuestas vertidas en eventos y estudios que se han realizado en esta línea de investigación (Bravo, 2000a y 2000b).

- 1) Continuar con el esfuerzo de realizar un estado completo de conocimiento del campo de la investigación en educación ambiental.
- 2) Impulsar a la IEA como prioridad en las instituciones que desarrollan proyectos en esta área.
- 3) Propiciar el desarrollo de investigaciones interinstitucionales, a nivel nacional e internacional en el campo de la IEA.
- 4) Crear programas de formación de investigadores en educación ambiental.
- 5) Realizar reuniones bianuales de investigadores en educación ambiental, con el propósito de intercambiar información, resultados, enfoques, etcétera.

- 6) Realizar análisis de las aportaciones de los investigadores al campo de la investigación en educación ambiental, desde sus diversos campos de conocimiento.
- 7) Establecer políticas de financiamiento para proyectos de investigación en educación ambiental en México.
- 8) Conocer el perfil de los investigadores en educación ambiental en México.
- 9) Establecer políticas más claras para fomentar el desarrollo de las investigaciones en el campo de la educación ambiental.
- 10) Lograr un impacto y reconocimiento social de la investigación en este campo.
- 11) Evaluar los esfuerzos realizados hasta hoy, para elaborar propuestas normativas que permitan afianzar el desarrollo de la investigación y propuestas sobre líneas estratégicas que debemos desarrollar.
- 12) Establecer estrategias para el avance de la investigación en educación ambiental, que contribuya a la consolidación también de la educación ambiental.
- 13) Construir enfoques integradores para realizar investigaciones, promover el desarrollo de investigaciones interdisciplinarias.
- 14) Crear dispositivos para evaluar los problemas y avances y el desarrollo de acciones en educación ambiental.
- 15) Definir áreas temáticas o líneas de investigación prioritarias.
- 16) Reposicionar a la investigación en educación ambiental en los campos de la educación ambiental, de la educación en general y de la investigación ecológica.
- 17) Desarrollar, a través de la investigación, articulaciones conceptuales y metodológicas entre las ciencias sociales y humanas y las ciencias naturales.
- 18) Realizar investigaciones para explorar cómo se encuentra actualmente el sistema educativo nacional, investigar cómo se aprende y cómo se enseña, con enfoques complejos, articulando la dimensión ambiental.
- 19) La instrumentación didáctica de procesos educativos formales y no formales son una fuente importante de investigaciones.
- 20) Explorar posibilidades para construir estrategias de educación ambiental para el futuro.

- 21) Recuperar el análisis de experiencias concretas, reconocer la complejidad de la investigación en educación ambiental y desarrollar estrategias de formación.
- 22) Desarrollar vínculos entre los procesos resultados de la investigación y la práctica de la educación ambiental.
- 23) Definir formas de organización entre investigadores e interesados en la investigación en este campo.
- 24) Crear comunidades de investigación que fortalezcan procesos de evaluación propios, que se desarrolle un sano debate sobre los hallazgos de investigación, para ello se requiere leerse entre los investigadores, conocer y debatir sobre enfoques y posturas, o sea, establecer un diálogo, creando escenarios de discusión e intercambio.
- 25) Elaborar un padrón de investigadores capaces de dirigir investigaciones en educación ambiental en todo el país y un directorio de interesados en investigación.
- 26) Construir una organización amplia que posibilite el conocimiento e intercambio continuo entre investigadores consolidados y jóvenes que se inician en este campo.

ANEXOS

ANEXO 1

LISTADO DE INVESTIGACIONES E INVESTIGADORES CONSIDERADOS

DISTRIBUCIÓN DE INVESTIGACIONES E INVESTIGADORES
IDENTIFICADOS PARA LA ELABORACIÓN DEL ESTADO
DE CONOCIMIENTO DEL CAMPO “EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE”

Categorías del estado de conocimiento:

- A. Estudios panorámicos de investigación en educación ambiental.
- B. Estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales.
- C. Formación ambiental y profesionalización.
- D. Educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural.
- E. Educación en proyectos de desarrollo comunitario.
- F. Discursos ambientales y proyectos pedagógicos.
- G. Otras líneas de investigación.

A. Estudios panorámicos de investigación en educación ambiental. Responsable: María Teresa Bravo Mercado

- 1. **De Alba, Alicia y María Teresa Bravo** (coords.)
Estado de la investigación en educación ambiental en las instituciones de educación superior de México. Estudio exploratorio
CESU-UNAM

2. De Alba, Alicia y María Teresa Bravo (coords.)

Avances en el campo de la investigación educación ambiental en México
CESU-UNAM

3. Eisenberg, Rose (coord.)

Estado de conocimiento de la investigación educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los campos de la salud, el medio ambiente y la educación física, deportes y recreación
FES-Iztacala/UNAM

B. Estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales. Responsable: Édgar González Gaudiano

1. De Alba Ceballos, Alicia y Édgar González Gaudiano

Evaluación de programas en educación ambiental. Experiencia de América Latina y el Caribe
CESU/UNAM-UNESCO

2. González Gaudiano, Édgar

Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México
SEDUE-WWF

3. González Gaudiano, Édgar, Alicia de Alba Ceballos, Octavio Santa María Gallegos y Salvador Morelos Ochoa

Hacia una estrategia y plan de acción de educación ambiental en México
SEDESOL-INE-UNESCO

4. González Gaudiano, Édgar

¿Quién es quién en educación ambiental en América Latina y el Caribe?
SEMARNAP-UNICEF

C. Formación ambiental y profesionalización. Responsables: Pedro Linares y María Teresa Bravo Mercado

1. Agustín Serrano, Selene

Pinturas y esculturas de niños a partir del taller "Las aves, aviones que vemos pasar"
BIOS

2. Almeida Anchondo, Gloria

Acciones educativas en educación superior y educación ambiental. Modelo presencial y a distancia

3. Almeida Anchondo, Gloria

Transformación en educación ambiental

- 4. Arias Ortega, Miguel Ángel**
Una propuesta de formación en el campo de la educación ambiental
SEMARNAT
- 5. Arias Ortega, Miguel Ángel**
La profesionalización de la educación ambiental en México
SEMARNAT
- 6. Arnaud, Gustavo y Guadalupe Garza-Martínez**
Aporte de la información impresa en la consolidación a largo plazo, en pláticas de educación ambiental
Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste
- 7. Bravo Mercado, María Teresa**
Características de la oferta educativa de estudios ambientales en el nivel superior en México
UNAM
- 8. Bravo Mercado, María Teresa**
Incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario. Estudio comparativo entre la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM
- 9. Bravo Mercado, María Teresa**
Incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
- 10. Bellucci Sánchez, Anna Paola**
Cuantificación de desechos (papel y cartón) que se genera en la Escuela mexicana de arquitectura y diseño gráfico de la ULSA y propuestas para su disminución
ULSA
- 11. Calderón Fernández, Martha Lorena**
Estrategias de incorporación de la dimensión ambiental en la academia de hidráulica de la facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Chihuahua
UACH
- 12. Calixto Flores, Raúl**
El programa de educación preescolar y la educación ambiental
UPN
- 13. Capdevielle Leyva, Francisco**
La educación ambiental en el Instituto Tecnológico de Cancún
Instituto Tecnológico de Cancún
- 14. Castro Bojorquez, Rubén**
La educación ambiental en el nivel de educación superior
UABC

15. **Corujo Martínez, Juan Ignacio**
Diseño de un programa de computación sobre educación ambiental (tema: contaminación del aire)
ULSA
16. **Corujo Martínez, Juan Ignacio**
Recomendaciones para el manejo de reactivos químicos en la Casa de la cultura de la Universidad La Salle
ULSA
17. **Curiel Ballesteros, Arturo**
Acciones estratégicas y políticas institucionales de formación ambiental y sustentabilidad
UdeG
18. **Dávalos Flores, Damaris Eunice y María Cruz Montero Peña**
Cómo incorporan la educación ambiental en sus actividades académicas las instituciones de nivel medio superior de la ciudad de Tepic
Centro de Educación Tecnológica Industrial núm.100
19. **Figuerola de Katra, Lyle y Pedro Linares Fernández**
Curriculo y dimensión ambiental en la Universidad Veracruzana
UV
20. **Galindo González, Leticia**
Estrategias psicopedagógicas del seminario de educación ambiental: en las preparatorias de la Universidad de Guadalajara
UdeG
21. **González Gaudiano, Édgar* y Miguel Ángel Arias Ortega****
Evaluación del programa de educación ambiental PIEA (1975-1995)
*SEP; **SEMARNAP
22. **González Gaudiano, Édgar**
¿Profesionalizar la educación ambiental?
SEP
23. **Gurría Di-Bella, Manuel**
La necesidad de incluir la materia de ética ambiental en las carreras de educación superior
UDLA-Puebla
24. **Ibarra Rosales, Guadalupe Estela**
Prospectiva de la formación del ecólogo en México
UNAM
25. **Ibarra Rosales, Guadalupe Estela**
La educación ambiental: una de las dimensiones del perfil del ecólogo
UNAM

- 26. Jiménez-Osornio, Juan J.**
El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela de Agricultura Ecológica Uyits Ka'an. Solares escolares
UAY
- 27. Nava Bustos, Blanca E.; Laura Guerrero Ortega; Arturo Hernández Arturo y Minerva Villa Valencia**
Sistematización del taller de educación ambiental para docentes del nivel preescolar
Secretaría de Educación y Cultura de Veracruz
- 28. Orta Ledesma de Velásquez, María Teresa**
Evaluación de la educación ambiental en los programas de la UNAM y SEP del nivel secundaria
UNAM
- 29. Pantoja, Carlos Oliverio**
La pertinencia del currículo del TSU en tecnología ambiental de la Universidad Tecnológica de León, en referencia al paradigma de desarrollo sustentable
Universidad Tecnológica de León
- 30. Perea Henze, Irma**
Construcción del concepto de calidad de vida en estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua: una estrategia de intervención con enfoque de género
UACH
- 31. Pérez Hernández, María del Pilar**
La educación ambiental no formal como alternativa viable ante la situación académica actual. Informe preliminar
IPN
- 32. Peza Hernández, Gloria**
La educación ambiental en la educación secundaria: análisis retos y propuestas en el estado de Nuevo León
Secretaría de Educación de Nuevo León
- 33. Ramírez Sánchez, Francisco Javier**
Inclusión de la dimensión ambiental en la enseñanza de la arquitectura
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.
- 34. Reyes Escutia, Felipe**
Sustentabilidad y formación ambiental en instituciones de educación superior en el estado de Chiapas (proyecto general)
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- 35. Reyes Escutia, Felipe**
Estrategia de la formación ambiental para la comunidad estudiantil de la escuela de Biología de la Universidad de Ciencias y Artes del estado de Chiapas
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

36. Ruiz Reyes, Jorge Antonio

Programa de educación ambiental para el logro de una actitud positiva en el cuidado del medio ambiente de los alumnos de ingeniería industrial

37. Santamaría Galván, Ana

El perfeccionamiento del proceso de formación de educadores y educadoras ambientales a partir de la sistematización de la experiencia del laboratorio de investigación de educación ambiental de la Universidad Michoacana

Universidad Michoacana

38. Silveira Gramont, María del Carmen

Perspectivas de la educación ambiental en la escuela primaria. Análisis de la práctica educativa en la escuela "Independencia" de la ciudad de México en el ciclo escolar 1993-1994

39. Terrón Amigón, Esperanza

Hacia un modelo de formación de profesores en educación primaria

UPN

**D. Educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural.
Responsables: Víctor Bedoy y Ofelia Pérez Peña**

1. Arnaud, Gustavo y Guadalupe Garza-Martínez

Percepción del matorral xerófilo, en relación a las actitudes hacia su cuidado y conservación, por alumnos de sexto grado de primaria, en el municipio de La Paz, Baja California Sur

Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste

2. Arnaud, Gustavo y Guadalupe Garza-Martínez

Percepción de los niños de Loreto sobre el Parque Nacional Bahía de Loreto

Centro de Investigaciones Biológicas del Noroeste

3. Bedoy Velásquez, Víctor y Hermila Brito Palacios

Educación ambiental, práctica docente y conservación de bosques y agua en el estado de Jalisco

UdeG

4. Bedoy Velásquez, Víctor

Educación e interpretación ambiental en las áreas naturales protegidas de México.

UdeG

5. Carranza y Simón, Consuelo

Separación de basura (preparatoria ULSA). Programa permanente

ULSA

6. Carranza y Simón, Consuelo

Programa de separación y reciclaje de desperdicios generados en la Universidad la Salle

ULSA

7. **Corujo Martínez, Juan Ignacio**
Programa de reciclaje de desechos en la Universidad la Salle
ULSA
 8. **Corujo Martínez, Juan Ignacio**
Aborro de energía eléctrica en los servicios de iluminación de la Universidad la Salle
ULSA
 9. **Corujo Martínez, Juan Ignacio**
Recomendaciones para disminuir el impacto de las actividades diarias de la Universidad la Salle en el medio ambiente
ULSA
 10. **Corujo Martínez, Juan Ignacio**
Estudio sobre los hábitos y actitudes sobre el reciclaje de desechos en los estudiantes de la Universidad la Salle
ULSA
 11. **Corujo Martínez, Juan Ignacio**
Diseño de un calentador/incinerador que funciona a base de residuos orgánicos y/o gas para calentar el agua de la alberca de la unidad II de la Universidad la Salle
ULSA
 12. **Fernández Crispin, Antonio; Javier Guevara Martínez; Josué Tinoco; Alfredo Guerrero y Lucía Martínez**
Actitudes y conocimiento ambiental en escolares de educación básica
BUAP
 13. **Gómez Muñoz, Maritza**
Comunidad indígena y saberes ambientales
UPN
 14. **Reyes Escutia, Felipe**
Valores ambientales y relación sociedad-naturaleza en comunidades campesinas del estado de Chiapas (proyecto general)
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
 15. **Reyes Escutia, Felipe**
Educación, conservación de la naturaleza y desarrollo comunitario en áreas naturales protegidas del estado de Chiapas (proyecto general)
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- E. Educación en proyectos de desarrollo comunitario. Responsables:
Luz María Nieto y Eduardo López**
1. **Andrade Frich, Bodil; Benjamín Ortiz y Nadia Castillo Romero**
Semiótica ambiental y gestión comunitaria: hacia la resignificación colectiva del espacio urbano en Cholula
UIA-Puebla

2. **Barney de la Cruz, Margarita; Olivia González de Mogollón y Rita Souza**
Creación de un modelo para el desarrollo rural sustentable
Grupo para promover la educación y el desarrollo sustentable AC
3. **Barba Calvillo, Guillermo**
Estudio biológico y social de la Laguna de Sayula, Jalisco México: para establecer una propuesta de educación ambiental
4. **Fabre Platas, Danu Alberto**
Participación social y percepción ambiental. Diagnóstico rural participativo sobre indicadores de calidad de vida y salud ambiental en la región del valle del mezquital, estado de Hidalgo
UAH
5. **García Oviedo, Juan Antonio; María Luisa Sevilla Hernández y Edmundo Teniente Nivón**
Ecología humana: Desarrollo rural
6. **Jiménez Sánchez, Leobardo; Jorge D. Etchevers Barra; Claudia Hidalgo; José I; Cortés Flores; Antonio Turrent; Mario Martínez Menes; Angel Ramos Sánchez; Carlos López López, Miguel Acosta; Mariano Morales G., Aurelio León M.; Prócoro Díaz V. y Hugo Mejía**
Manejo sostenible de laderas investigación/ desarrollo en las regiones Cuicateca, Mazateca y Mixe. Oaxaca, México
7. **Kasten Monges, Jorge Ulises**
Propuesta de un programa de educación ambiental para el manejo de pesticidas por horticultores del ejido Santa Anita, Municipio de San Pedro Tlaquepaque, Jalisco
8. **Lazos Chavero, Elena**
Sembrando alternativas: las escuelas y comunidades rurales en la encrucijada de la sustentabilidad
UNAM
9. **Pérez Peña, Ofelia**
La educación ambiental en proceso de desarrollo regional. De la utopía a los inéditos viables. Casos: CESE y CESDER
UdeG
10. **Ramírez García, Adán Guillermo**
Diagnóstico de la problemática ambiental en dos comunidades de Texcoco. Marco para desarrollar programas de educación ambiental
Colegio de Posgraduados-Puebla
11. **Viesca Arrache, María Martha**
La educación ambiental en la perspectiva del cambio global y regional: estudio de alternativas en comunidades michoacanas
UNAM

F. Discursos ambientales y proyectos pedagógicos. Responsables: Claudia Gómez y Miguel Angel Arias

1. Agustín Serrano, Selene

Calidad de vida, alternativas desde un análisis de estilos de vida

BIOS

2. Andrade Frich, Bodil

El sentido de la naturaleza en la ciudad. Hacia una semiótica ambiental urbana.

Consideraciones para la construcción educativa: el caso de Coatepec, Veracruz

UIA-Puebla

3. Ballesteros Valdés, María Dolores

Situación del conocimiento ambiental en los maestros indígenas de los altos de Chiapas

UPN-San Cristóbal

4. Beltrán Casanova, Jenny

Saberes científicos, saberes cotidianos: claves para la educación ambiental

UV

5. Calixto Flores, Raúl

Percepción ambiental de las educadoras

UPN-Ajusco

6. Fontecilla Carbonell, Ana Isabel

Representaciones sociales de la calidad ambiental. por tres organizaciones no gubernamentales (ONG) en Tijuana

UIA-Puebla

7. Guido Sánchez, Sandra

La percepción social sobre los humedales y selva baja caducifolia en Mazatlán, Sinaloa

UIA-Puebla

8. Martínez García, Sergio Armando

La educación ambiental ante el paisaje olvidado

UABC

9. Silva Comelín, María Inés

Un estudio acerca del "habitus ambiental" de estudiantes de educación básica del Distrito Federal

UPN

G. Otras líneas de investigación. Responsables: Claudia Gómez y Miguel Ángel Arias

1. Aguilar Padilla, Édgar

Estrategias para la educación ambiental en espacios recreativos de playa

IPN

2. Bellucci Sánchez, Anna Paola*Glosario de términos ecológicos*

ULSA

3. Del Toro Navarro, Aurelio*La educación ambiental en la sección de galvanoplastia en la cámara de la industria metálica de Guadalajara (CIMEG)***4. García Limón, Arturo***Normatividad y educación ambiental; una posibilidad para su cumplimiento en la actividad porcícola*

Movimiento Ecologista Mexicano. Chihuahua

5. Gutiérrez Barba, Blanca Estela*Hábitos alimenticios y educación ambiental*

IPN

6. Pizarro Moreno, Cesáreo*Programa básico de educación ambiental para trabajadores de una batería de separación de Pemex exploración y producción*

Pemex. Exploración y producción

7. Martínez Delgado, Manuel;* María del Rocío Acuña Gómez;* José Chiw Wong Galván; Doris Vega Pérez*** y otros***Plan estatal de educación ambiental, capacitación para el desarrollo sustentable y comunicación educativa de Zacatecas*

*UAZ; ** Red de Educadores Ambientales de Zacatecas; ***Delegación Federal de la SEMARNAT en Zacatecas

NÚMERO DE INVESTIGACIONES ANALIZADAS
EN EL ESTADO DE CONOCIMIENTO

A. Estudios panorámicos de investigación en educación ambiental	3
B. Estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales	4
C. Formación ambiental y profesionalización	39
D. Educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural	15
E. Educación en proyectos de desarrollo comunitario	11
F. Discursos ambientales y proyectos pedagógicos	9
G. Otras líneas de investigación	7
Total	88

ANEXO 2

INFORME DE PAÍS. LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO: LOGROS, PERSPECTIVAS Y RETOS DE CARA AL NUEVO MILENIO⁹⁷

INTRODUCCIÓN

La educación ambiental (EA) en México si bien tuvo un inicio tardío respecto de otros países norteamericanos y europeos, ha mantenido un ritmo progresivo creciente, sobre todo durante los últimos quince años. Los avances logrados en este periodo permiten afirmar que el campo se encuentra en un proceso de consolidación, si bien persisten rezagos y distorsiones

⁹⁷ González Gaudiano, Édgar, del CECADESU de la SEMARNAP (coordinador). Participantes: Elisa Bonilla Rius, SEP; María Teresa Bravo Mercado, CECADESU-SEMARNAP; Alicia de Alba, CESU-UNAM; Joaquín Esteva, Centro de Estudios Sociales y Ecológicos, AC (CESE); Teresita del Niño Jesús Maldonado, CECADESU-SEMARNAP; Salvador Morelos Ochoa, Delegación de Aguascalientes-SEMARNAP; Javier Reyes, CESE; Armando Sánchez, SEP; Octavio Santa María, CECADESU-SEMARNAP.

Revisiones y aportaciones: Alicia Castillo y Laura Barraza, Instituto de Ecología-UNAM; Helio García, Red de Información y Acción Ambiental de Veracruz, Tiahoga Ruge, CICEANA; Arturo Limón Rodríguez, Sociedad de Ecologistas del estado de Chihuahua, AC; José Luis Cervantes Guzmán, UPN-Azcapotzalco; Libertad Leal Lozano, UANL; Gerardo Rode, CECADESU-SEMARNAP; Miguel Ángel Arias, CECADESU-SEMARNAP; Enriqueta Medellín, Conciencia Ecológica de Aguascalientes, AC; Rocío Mejía, Bertha Palomino Villavicencio, Ligia Hernández Chárraga, Mónica Pacheco Skidmore y Diana Benítez Dávila, Dirección General de Educación Ambiental-GDF; Reynalda Soriano Peña, UNAM; Rose Eisemberg Wieder, FES-Iztacala-UNAM; Martha Viesca Arrache, CRIM-UNAM.

que es preciso atender en el corto plazo. El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 señala, entre otros pronunciamientos, que transitar hacia:

[...] un aprovechamiento duradero de los recursos naturales renovables y del medio ambiente que permita mejor calidad de vida para todos, propicie la superación de la pobreza, y contribuya a una economía que no degrade sus bases naturales de sustentación [...] dependerá de la conformación de una cultura de la prevención, aprovechamiento sustentable de nuestros recursos y mejoramiento de la calidad de vida, planteada como una de las principales tareas compartidas entre el Estado y sociedad, donde se privilegien la educación, la capacitación y la comunicación (Poder Ejecutivo Federal, 1995a:165-168).

Por su parte el Programa de Medio Ambiente 1995-2000 se propone metas en materia de educación, capacitación e investigación, orientadas a:

- Contribuir a la formación de una cultura ambiental fincada en la modificación de preferencias de consumo y de patrones de convivencia con criterios de sustentabilidad.
- Promover programas académicos de formación ambiental al nivel nacional, auspiciando la vinculación entre las universidades y centros de investigación y el sector productivo y de servicios.
- Fortalecer la capacidad institucional para la atención de problemas ambientales, con énfasis en aquellos que impactan cualitativamente los niveles de bienestar social, especialmente de población en extrema pobreza.

[...]

[para lo cual] la educación, la capacitación y la participación social resultan soportes básicos de todo programa ambiental [toda vez que] pueden convertirse en catalizadores para potenciar los complejos procesos de cambio social, generando compromisos entre los distintos protagonistas sociales, a favor de la formación de patrones de convivencia, producción y consumo sustentables (Poder Ejecutivo Federal, 1995b:157).

Los principales avances pueden observarse en varias esferas. Así, tanto en los procesos y prácticas en diferentes ámbitos de la sociedad, como en materia de organización, formación profesional, producción de literatura e institucionalización del campo de la EA y, entre otras, se han conquistado importantes espacios que permiten afirmar que México ocupa un lugar de liderazgo en esta materia en la región de América Latina y el Caribe, lo cual se manifiesta por las actividades de cooperación que, en este tema, se han realizado con Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y República Dominicana.

En el presente informe se da cuenta de los principales logros obtenidos y retos a enfrentar, así como de las perspectivas de corto y mediano plazos para el campo de la EA en México.

ANTECEDENTES

En México, la primera oficina de EA comenzó a operar en la Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología (SEDUE) en 1983. Sin embargo, antes de esta fecha varias ONG, gobiernos locales y, sobre todo, organizaciones campesinas y agrarias habían desarrollado proyectos de concientización en defensa de sus recursos naturales que bien pueden ser considerados antecedentes de lo que hoy se conoce como EA.⁹⁸ Por su parte, desde el ámbito académico un precursor de este campo es el doctor Enrique Beltrán Castillo, quien desde los años cuarenta publicó varios textos promoviendo lo que él denominó educación para la conservación de los recursos naturales.⁹⁹

En la década de los ochenta, la EA tuvo un lento pero significativo despegue. En estos años sobresale el estudio promovido por la Dirección de Educación Ambiental (DEA) de la SEDUE. En dicho estudio un grupo de investigadores del CESU de la UNAM analizó la situación que guardaba el contenido ambiental en los programas de estudio y libros de texto de educación preescolar, primaria, secundaria y normal. Unos años más tarde también se realizaría el estudio sobre educación media superior.¹⁰⁰

Dichos estudios estuvieron dirigidos a fundamentar ante la SEP la necesidad de fortalecer la dimensión ambiental en los diferentes niveles y modalidades educativos.¹⁰¹ Este trabajo ha sido la base de los importantes

⁹⁸ En el caso de los gobiernos locales fue relevante el del estado de Veracruz, que llevó a cabo la iniciativa de insertar la educación ecológica en la escuela primaria por parte de la Dirección de Educación Popular en 1978, hecho que coincidió con la creación de la Dirección de Asuntos Ecológicos del gobierno del estado, una de las primeras oficinas en esta materia en el país. De igual modo, en materia de EA no formal destaca el trabajo realizado en los zoológicos desde 1983 (Barraza, 1984, 1990 y 1994).

⁹⁹ Ver en las referencias obras del autor publicadas entre 1947 y 1971.

¹⁰⁰ Wuest (comp.) (1992); De Alba, y otras (1993); Jiménez Silva (1997) y, Bravo (coord.) (1991).

¹⁰¹ En 1986 aparece el primer Programa nacional de educación ambiental (PRONEA), en el que confluyen la SEDUE, la SEP y la SSA. Si bien el PRONEA atendía todos los niveles educativos, durante su vigencia los esfuerzos se limitaron al nivel básico. El PRONEA no fue renovado en la siguiente administración federal.

logros que se han obtenido en el marco de la cooperación entre el sector ambiental y el educativo a lo largo de los años subsiguientes.

En la década de los ochenta también destaca la enorme expansión de grupos y organizaciones de corte ecologista y ambientalista en el país. Esto es especialmente relevante, para los fines del presente documento, porque una gran mayoría de estas organizaciones civiles sostenían estar realizando actividades de EA de forma exclusiva o como parte de sus otras actividades.¹⁰²

Durante los años noventa, los avances logrados fueron cobrando cuerpo. La participación de aproximadamente 60 mexicanos en la 19ª Conferencia anual de la asociación norteamericana para la educación ambiental (NAAEE, por sus siglas en inglés) que tuvo lugar en San Antonio, Texas en 1990, propició la constitución de las redes regionales. La asistencia, considerada masiva en ese entonces, favorecida por la cercanía de esa ciudad estadounidense al territorio mexicano, fue apoyada por el Fondo mundial para la naturaleza (WWF)¹⁰³ Esta misma organización respaldó la elaboración de la primera estrategia nacional de EA; proyecto que se encomendó a Asesoría y capacitación en educación ambiental, SC (ACEA) quien presentó una propuesta para ser discutida en la Primera reunión nacional de educadores ambientales, celebrada en Oaxtepec, Morelos del 31 de marzo al 2 de abril de 1992.¹⁰⁴

De igual modo, en 1992 tuvo lugar el primer Congreso iberoamericano de educación ambiental convocado en Guadalajara, Jalisco por la UdeG, la SEDESOL, la Federación conservacionista mexicana y el gobierno del estado de Jalisco. El evento fue apoyado también por varias organizaciones internacionales y extranjeras: WWF, UNESCO, PNUMA, ICONA (España) y USFWLS (Estados Unidos) y congregó a numerosos educadores ambientales latinoamericanos y españoles dando origen a una nueva etapa de comu-

¹⁰²Véase PNUD-SEMARNAP (1998).

¹⁰³Véase NAAEE, 1993.

¹⁰⁴El documento resultante fue escrito por Édgar González Gaudiano bajo el título de *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México* y publicado en su primera edición (1993b) por la Universidad de Guadalajara y reimpresso (1994) por el Instituto Nacional de Ecología de la SEDESOL. Posteriormente, en 1994 la UNESCO inició el proyecto TSS-1, en cinco países latinoamericanos para elaborar sus correspondientes estrategias nacionales de EA. Este proyecto fue desarrollado, en México, por Édgar González Gaudiano, Salvador Morelos Ochoa, Alicia de Alba Ceballos y Octavio Santa María Gallegos, miembros de ACEA, AC. El documento resultante se titula: *Hacia una estrategia nacional y Plan de acción en educación ambiental*, y editado como González Gaudiano, É. (coord.) (1993c), y reimpresso por la SEP y la SEMARNAP en 1995.

nicación, organización y formación no sólo en México, sino en toda América Latina, el Caribe y España.¹⁰⁵

En 1993 y 1994, la Red de educación popular y ecología perteneciente al Consejo de educación de adultos de América Latina, organizó en México una serie de reuniones y publicaciones, concitando la participación de numerosas organizaciones civiles nacionales, como parte de una iniciativa de alcance latinoamericano para insertar la dimensión ambiental en la agenda de los grupos adheridos a la educación popular.

Muchos otros eventos se llevaron a cabo en esta década. Entre los más importantes por la asistencia registrada, fueron la Conferencia de la NAAEE organizada en Cancún, en 1994; las múltiples reuniones locales, regionales y nacionales realizadas por las redes de educadores ambientales; los tres encuentros nacionales de centros de EA; la Reunión técnica sobre educación ambiental en Iberoamérica, realizada en Querétaro en 1995; el Foro multinacional: “Experiencias sobre la inserción de la dimensión ambiental en el currículo”, auspiciado por OEA-SEP, en Oaxtepec en 1996; la convocatoria conjunta con el gobierno de Cuba de los congresos de EA, organizados en el marco de la I y II convenciones internacionales sobre medio ambiente y desarrollo en 1998 y 1999, los cuatro foros nacionales juveniles y el segundo Congreso iberoamericano de educación ambiental celebrado en 1997. Más recientemente se celebraron el Foro nacional de educación ambiental celebrado del 18 al 23 de octubre de 1999 en Aguascalientes, Aguascalientes, el cual fue convocado por la SEMARNAP, la SEP, la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el gobierno del estado de Aguascalientes, y como organismos auspiciadores: el PNUMA, el PNUD, el UNICEF, la UNESCO, la OEI y la UICN.¹⁰⁶ Asimismo, el primer Congreso nacional de

¹⁰⁵De este evento sólo se publicó la memoria de la mesa “Educación ambiental y universidad”. Véase: Curiel Ballesteros, Arturo (comp.) (1993).

¹⁰⁶*Foro Nacional de Educación Ambiental* (2000) Memoria. Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes. El Foro convocó a más de 600 participantes académicos, tomadores de decisiones del sector público, legisladores, así como representantes de ONG e instituciones privadas, en un esfuerzo para analizar colectivamente los avances y perspectivas en el campo de la educación ambiental en México, en sus diferentes ámbitos de acción y a partir de sus distintos enfoques. La diversidad de participantes dio cuenta del mosaico institucional, cultural, social y político del país, y fue un reflejo de la creciente preocupación social por atender los problemas del ambiente y el desarrollo desde perspectivas educativas y culturales múltiples. También asistieron representantes de República Dominicana y Ecuador, que participaron como observadores de las distintas actividades. Los objetivos del Foro fueron: analizar el estado del arte de la educación ambiental en México, de

investigación en educación ambiental que tuvo lugar en el puerto de Veracruz, del 29 de noviembre al 1° de diciembre de 1999, bajo los auspicios de la SEMARNAP, la Universidad Veracruzana, la UNAM y la ANUIES.¹⁰⁷ En 2000, se celebró el primer Foro estatal de educación ambiental del Estado de México.¹⁰⁸

Los eventos mencionados no condensan con suficiente justicia los avances logrados en estas dos décadas, pero constituyen un indicador importante del interés y posicionamiento de la EA en México en el momento actual. En los apartados que siguen se describirán los logros, perspectivas y retos con mayor especificidad.

LOGROS

La EA en México mostró logros notables en la década de los noventa. Este avance ha sido posible no sólo por el conjunto de factores que han favorecido la comunicación y el intercambio de los educadores ambientales, sino también por el desarrollo de propuestas pedagógicas propias más acordes con las necesidades y características nacionales.

Durante el II Congreso iberoamericano de educación ambiental celebrado en Guadalajara en 1997, se manifestaron diferentes preocupaciones respecto del primero y se identificaron algunos vacíos que aun no logran ser suficientemente llenados.¹⁰⁹ Por lo que resulta útil hacer un breve análisis para ubicar mejor el perfil que tiene el campo de la EA en México.

cara a los retos de transformación social que enfrentará el país en el siglo XXI, e identificar posibles directrices de política y estrategias de acción para el fortalecimiento de la educación ambiental en el país.

¹⁰⁷El evento estuvo dirigido a fortalecer el desarrollo de la investigación, a fin de derivar propuestas de solución a problemas específicos de EA y fomentar el establecimiento de nuevos mecanismos de intercambio y cooperación entre educadores ambientales, académicos e investigadores. Contó con la participación de 370 asistentes, presentándose 167 ponencias libres en 8 mesas de trabajo.

¹⁰⁸Convocado por la SEMARNAP, el ITESM-EdoMéx y la Comisión de promoción y educación ambiental del consejo consultivo de protección al ambiente del Estado de México, el Foro estatal de educación ambiental se realizó en Atizapán de Zaragoza del 28 al 30 de junio de 2000.

¹⁰⁹En el II Congreso iberoamericano de EA se presentaron más de 200 trabajos en 7 mesas; se realizaron 18 talleres, 2 simposia y 2 encuentros. Asistieron 962 representantes de 25 países. Salvo el Congreso Nacional celebrado en Brasilia en octubre del mismo año, ningún otro evento había congregado a tantos educadores ambientales de la región.

Así, revisaremos someramente problemas relativos a la profesionalización, la expresión dentro de los sistemas educativos formales, los esfuerzos en la modalidad no formal, la organización, la legislación y la investigación, entre otros, como algunos de los puntos cardinales de una discusión que debe fortalecerse al nivel nacional y regional para encontrar mejores rumbos por los cuales transitar en este importante campo de actuación pedagógica y social.

La profesionalización

En cuanto a la profesionalización, cabe señalar que en la actualidad existe una creciente oferta de programas académicos en EA en México, que se desagregan en cinco maestrías: Baja California, Jalisco, Distrito Federal, Chiapas y Sinaloa (y dos más están propuestas en Nuevo León y Tabasco), tres especializaciones (Aguascalientes y dos en el DF), seis diplomados (Baja California, Aguascalientes, Michoacán, Jalisco y dos en el Estado de México), que en conjunto contribuyen a atender el problema de la formación-actualización empírica que ha caracterizado al campo en nuestro país y en la región.¹¹⁰

Este proceso ha permitido que un gran número de profesionistas, de distintas áreas del conocimiento, tengan la oportunidad de acercarse a espacios académicos para formarse y actualizar sus conocimientos y experiencias sobre EA, con lo cual se han abierto nuevas y mejores posibilidades para que los educadores ambientales en el país ofrezcan respuestas apropiadas en los contextos sociales e institucionales en los que desarrollan sus prácticas profesionales que se han diversificado de manera notable.

No obstante, se vislumbran diversas líneas en las que se deben redoblar los esfuerzos y ampliar el debate sobre ellas, tal es el caso de la definición de los perfiles profesionales, donde es necesario desprendernos de la idea de un educador ambiental en abstracto y pensar en la necesidad de

¹¹⁰La Universidad Autónoma de Chiapas y el Instituto Tecnológico de Oaxaca, también ofrecieron sendos diplomados en EA de los que salieron dos promociones en cada uno de ellos, aunque actualmente no se encuentran vigentes. Por otro lado, en mayo del año en curso, inició la Especialización en EA con campo en educación básica, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con duración de un año, en la que participan profesores de educación primaria y está en revisión un Diplomado en EA como tema transversal, que se pretende iniciar en octubre con una duración de 240 horas. De igual forma, con la Universidad Regional Miguel Hidalgo en Ciudad Madero, Tamaulipas, se estudia la creación en 2001 de una maestría con modalidad semiescolarizada para cursarse en los periodos de verano.

perfiles diferenciados; discutir sobre el abordaje interdisciplinario del campo y sus implicaciones teóricas y metodológicas; diseñar propuestas curriculares orientadas a la formación de investigadores y de profesores en la materia; al tiempo que debemos desarrollar trabajos de evaluación sobre los procesos de profesionalización de la educación ambiental que permitan conocer cómo hemos avanzado y si vamos en la dirección deseada.¹¹¹ Asimismo, se requiere que la oferta de programas académicos que abordan otras áreas dentro del campo ambiental, fortalezcan sus currícula incorporando el tema de la EA.

Los adelantos en materia de profesionalización en México, no tienen precedente alguno en los países latinoamericanos y del Caribe, si bien en algunos de ellos se sabe que se están dando acelerados pasos en la misma dirección con la aparición de programas homólogos de alta calidad.

No todo puede esperarse sin embargo de este proceso de formación académica. Hay una carencia de oferta académica en algunas regiones del país y varios programas existentes adolecen de una adecuada reflexión sobre la constitución del propio campo y del perfil de educador ambiental que se pretende formar, por lo que sus propuestas curriculares no están bien orientadas para responder a una estructura ocupacional incipiente, así como a abrir nuevos espacios laborales.¹¹² Se reconoce ahora que los distintos escenarios socioambientales en donde la EA pretende intervenir así como las características de diversificación del propio campo, requieren de la definición de perfiles profesionales diferenciados.

La organización

En cuanto a la organización, también se observan destacados logros. En México, hay cinco redes regionales constituidas. Si bien las dos norteanas

¹¹¹Un trabajo en esta dirección es el realizado por Arias (2000), quien desarrolla un análisis curricular de los programas de formación académica en educación ambiental, instrumentados en México de 1980 a 1995, donde indaga sobre la orientación académica de las instituciones, el perfil o perfiles profesionales que proponen, las aproximaciones teóricas y metodológica que defienden, así como los sesgos, confusiones, aciertos y desaciertos que manifiestan.

¹¹²Ésta fue una de las principales discusiones que se produjeron durante el Foro Nacional de EA (1999) donde tuvo lugar no sólo el ya clásico debate sobre la formación de un generalista o un especialista, sino también la discusión sobre el binomio conflictivo activismo-academicismo del campo, así como sobre los elementos principales de un perfil profesional amplio requerido por una práctica inscrita en una multitud de nichos institucionales y con problemáticas sociales muy diversas.

aún se encuentran en proceso de integración, la del centro ya tiene reconocida su personalidad jurídica y las de occidente y sur-sureste continúan consolidando su presencia. Esta última red, se ha sometido a un proceso de evaluación como un paso importante de reorganización y consolidación, considerando aspectos de su estructura, sus publicaciones y sus acciones, así como el impacto y presencia que tiene entre grupos e instituciones que llevan a cabo proyectos de EA en esta región del país. También se desea fundar una red de centros de EA y han sido formadas una red de IES que impulsan programas ambientales extracurriculares (COMPLEXUS) y la Academia mexicana de educación ambiental, AC.¹¹³

Otras modalidades de organización que han propiciado una colaboración interinstitucional bastante exitosa han sido aquellas promovidas por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF de la SEP, así como por la Dirección General de Educación Ambiental de la Secretaría de Medio Ambiente (SMA) del gobierno del Distrito Federal (GDF) para el área metropolitana de la ciudad de México.¹¹⁴ Asimismo, la comisión técnica de EA

¹¹³El Consorcio mexicano de programas ambientales universitarios para el desarrollo sustentable (COMPLEXUS: tejer en conjunto) es un espacio de colaboración entre coordinadores de programas ambientales universitarios, comprometidos con la incorporación de la dimensión ambiental en los quehaceres sustantivos de sus instituciones. Por su parte, la academia reúne a los formadores de educadores ambientales y a quienes ejercen profesionalmente la EA en sus diferentes modalidades con la misión de: “Promover la generación, discusión y estructuración de saberes y conocimientos tanto ambientales como educativos que contribuyan al desarrollo y fortalecimiento de una educación ambiental que fomente el desarrollo humano individual y comunitario comprometido con la naturaleza, la sociedad y uno mismo”. Por último y si bien la red nacional de centros y establecimientos diversos se encuentra en proceso de constitución, en 1999 la Dirección General de EA del GDF promovió la formación de una Red de museos y centros de educación ambiental de la cuenca de México.

¹¹⁴En el primer caso se trata de la Comisión de vinculación social para la educación ambiental para la ciudad de México, que se integra por representantes de dependencias públicas, instituciones académicas y organizaciones civiles y privadas que desarrollan proyectos y programas en esta materia al nivel formal dentro del área respectiva, a invitación de esta subsecretaría de la SEP con el propósito de coordinar esfuerzos. Organiza anualmente la Feria ambiental de la ciudad de México. En el segundo caso, se trata de la Comisión ambiental metropolitana integrada por representantes de dependencias públicas del GDF, del Estado de México y del gobierno federal, así como también por organizaciones sociales, académicas y del sector privado, para coordinar esfuerzos en materia de EA no formal. Se propone elaborar un Programa rector metropolitano integral de educación ambiental (PREMIA). Este

de los consejos consultivos para el desarrollo sustentable de la SEMARNAP ha mostrado ser una modalidad de organización y participación que ha cobrado fuerza en los últimos años.

La legislación

Aunque en la reforma de 1996 de la Ley general del equilibrio ecológico y protección al ambiente (LGEEPA) el artículo 39 no se modificó —pese a que ya era obsoleto cuando se aprobó esa ley en 1988— en algunos procesos de la reforma legal en los estados se ha sabido aprovechar la experiencia acumulada y se han propuesto modificaciones al articulado correspondiente. Además se observa un incipiente interés por parte de algunos partidos políticos de avanzar en la formulación de una ley para este campo, que deberá ser apoyada por el gremio de los educadores ambientales si la iniciativa logra cobrar un mayor impulso.

No obstante, el proceso legislativo local ha sido muy errático. Leyes ya aprobadas como la de Campeche reprodujeron la obsoleta versión de la ley de 1988 para los artículos respectivos; otra como la de Tabasco, por el contrario, dedica el título V a la “Cultura y la gestión ambiental” y además de importantes avances en cuanto a participación social y derecho a la información ambiental, en su capítulo V establece la obligación de promover un Programa estatal de educación ambiental a ejecutarse conjuntamente entre el sector ambiental y el educativo del estado. En la redacción del articulado se mantiene, sin embargo, el manejo de conceptos y enfoques ya superados, tales como: incorporar contenidos ecológicos en el sistema educativo estatal por un lado y, por otro, la creación de carreras ambientales sin aludir a la necesidad de “ambientalizar” las carreras tradicionales.

En el caso particular del estado de Veracruz, la nueva Ley de protección ambiental, aprobada el 20 de junio de 2000, además de que también consigna la obligatoriedad de establecer un Programa estatal de educación ambiental, ha logrado incorporar consideraciones sobre asignaciones presupuestarias bien definidas, participación interinstitucional y sectorial; la creación de centros de educación al nivel regional y municipal, así como la definición de sujetos de la EA con mayor precisión, tales como funcionarios y servidores públicos, productores campesinos y estudiantes, profesores e investigadores. Se avanzó también en la instauración de un lenguaje que supera la referencia convencional a la ecologización de la EA.

programa marca la política de EA en el área metropolitana y pretende ser indicativo para lo formal, lo no formal y la comunicación educativa.

Por otro lado, el 24 de noviembre de 1999 se publicó en el *Diario oficial* de la Federación, el decreto mediante el cual se adiciona una fracción XXXVI al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; asimismo se reformó la fracción XX del artículo 15 y el artículo 39 de la LGEEPA. La reforma tiene el fin de promover una EA para fomentar y crear un nuevo sistema de valores, el conocimiento de nuestro medio ambiente y la conciencia y el respeto del modo como interactuamos con los demás elementos de la naturaleza.

Pese a este reciente cambio, el marco legislativo en EA es una de las más sentidas deficiencias a las que habrá que enfrentar en breve, sobre todo dentro de la legislación educativa en el país. En particular en los niveles municipales, en los que la reglamentación para impulsar y regular la EA está totalmente ausente, lo cual resulta más grave frente a los procesos de descentralización educativa que de manera inminente se irán acentuando en los próximos años.

La educación ambiental formal en el nivel básico

En cuanto a la educación formal es preciso reconocer que en el gobierno del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) es cuando pueden observarse mejores resultados. Los libros de texto integrados de 1° y 2°, así como los de ciencias naturales de 3° a 6° presentan un enfoque congruente con la educación ambiental. El ambiente es un claro eje curricular en esta materia y en geografía. Se ha avanzado también en la elaboración de materiales de apoyo para los docentes de escuelas secundarias.¹¹⁵ Algunos estados, destacadamente Aguascalientes, Coahuila y Tabasco, han emprendido esfuerzos locales muy importantes. Aguascalientes ha publicado dos libros sobre el tema ambiental en apoyo al 4° y 5° de primaria. Coahuila, con su Programa de clubes ecológicos ha involucrado a más de 85 mil niños de todas las escuelas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) del estado en un valioso proyecto de apoyo curricular con actividades que trascienden el trabajo en el aula. Tabasco ha impulsado la formulación de una guía para el maestro de educación primaria que ha llevado un meticuloso diseño y piloteo a fin de que verdaderamente responda a las características y necesidades del estado. Otras entidades, como San Luis Potosí han establecido dependencias dentro de la estructura del gobierno local —tanto en el sector educativo como en el ambiental— que se encuentran impul-

¹¹⁵SEP (1999a y b).

sando un creativo programa de EA para el nivel básico, que incluye la producción de materiales didácticos de apoyo.

En esta materia, también cabe mencionar al Programa Globe (aprendizaje y observaciones mundiales en beneficio del medio ambiente). Se trata de un programa cuyo propósito es crear una red internacional de estudiantes para realizar mediciones ambientales, como una actividad cocurricular que fortalece significativamente el análisis y conocimiento de los problemas ambientales y que incrementan el rendimiento escolar y magisterial en relación con las matemáticas y las ciencias. En México, pese a las dificultades del arranque se han impartido seis cursos-taller de capacitación, participando 121 profesores de 63 centros educativos.

Un ejemplo de los múltiples materiales de apoyo elaborados para la modalidad formal, es la guía de instituciones que promueven actividades relacionadas con el ambiente y la EA en la zona metropolitana de la ciudad de México. La guía y un mapa se ofrecen al profesorado de educación básica, interesados y público en general como apoyo en materia de EA y desarrollo sustentable. La idea es brindar alternativas educativas que propicien aprendizajes significativos, fortaleciendo valores y actitudes para conocer el medio y actuar en su beneficio en espacios extraclase.

La educación ambiental no formal

En el ámbito de la EA no formal también se han dado avances importantes, principalmente a través del trabajo de organizaciones no gubernamentales. De 279 organismos vinculados al campo ambiental en 1999, registrados por el Fondo mexicano para la conservación de la naturaleza, 51% realizan proyectos de EA no formal (Reyes, 2000: Foro nacional de EA).

En el contexto urbano, los espacios para la organización de actividades de EA se han multiplicado creándose numerosas organizaciones que ofrecen servicios públicos de información y de educación. Un ejemplo en este sentido es el Centro de información y comunicación ambiental de Norte América (CICEANA). Esta ONG ha creado un servicio especializado de información ambiental que, a través de una cooperativa de información y de la videoteca de ecología, administra y vincula información audiovisual y vía internet en español de toda América Latina, haciéndola accesible al público en general proporcionándoles herramientas para apoyar la comunicación y la EA. Otras instituciones públicas como los museos y zoológicos también cuentan actualmente con espacios y equipos de EA.

En el contexto rural, cabe resaltar el trabajo realizado por algunas organizaciones en cuanto al fortalecimiento del papel de los actores rurales en la

promoción de la EA. La formación de promotores campesinos quienes a través del reconocimiento y valoración del conocimiento tradicional impulsan acciones en beneficio de sus comunidades, constituye un paso importante. De esto dio cuenta el I Encuentro de promotores y capacitadores campesinos para el desarrollo sustentable realizado en 1996 en Jiutepec, Morelos.¹¹⁶ Al año siguiente se realizaron otros tres encuentros regionales (Pátzcuaro, Ciudad Alemán y Zacatecas) lográndose una participación más amplia de organizaciones como el CESE que han sistematizado trabajos sobre capacitación ambiental rural y han producido publicaciones al respecto.¹¹⁷

Educación ambiental por grupos de edad

La preocupación que niñas y niños externaron en las primeras elecciones infantiles de 1997, *donde el derecho a contar con un ambiente limpio y sano*, ocupó el segundo lugar con 527 mil 336 votos, hizo que el UNICEF convocara a instituciones, organizaciones sociales del país y del Sistema de Naciones Unidas con sede en México (PNUMA, PNUD, SEMARNAP, SMA-GDF, Misión rescate y Centro ecológico en defensa del bosque del desierto de los Leones, entre otras), para la I Cumbre infantil sobre medio ambiente de la ciudad de México, celebrada en mayo de 1999.¹¹⁸

Durante el año 2000, los estados de Morelos y Querétaro se sumaron a este proceso educativo.¹¹⁹ En ese año del 22 al 26 de mayo, en la ciudad de México se desarrolló la II Cumbre infantil sobre medio ambiente.¹²⁰ Para el año 2001, se incorporarán los estados de Hidalgo, Quintana Roo y Chiapas

¹¹⁶En este evento se reunieron 30 instituciones y ONG para analizar las acciones de los promotores campesinos en el país, así como para construir una propuesta de capacitación.

¹¹⁷Por ejemplo, Reyes y Esteva, 1997 y un video sobre experiencias en Tlaxcala, Oaxaca y Michoacán, auspiciado por el CECADESU.

¹¹⁸En el evento participaron 185 niñas y niños, de entre 10 a 14 años de edad, pertenecientes a escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como privadas, del DF y el Estado de México.

¹¹⁹En Morelos participaron 150 niñas y niños de escuelas primarias y secundarias representativas de 25 municipios del estado, destacando la presencia de dos escuelas indígenas bilingües que hablan náhuatl. En Querétaro participaron 150 niños, de 30 escuelas primarias y secundarias de 5 municipios, con representación de escuelas bilingües cuya población habla el idioma ñahñú.

¹²⁰Participaron 253 niñas y niños de 38 escuelas públicas y privadas de ocho delegaciones políticas del DF y 60 instructores (facilitadores, relatores y enlaces) de diferentes instituciones y ONG.

en este proceso para realizar su primera cumbre infantil. De igual manera, se estudia la posibilidad de convocar a la I Cumbre infantil nacional sobre medio ambiente, que permitirá reunir a niñas y niños delegados de las entidades que hayan realizado una o dos cumbres.

Por su parte, la Fundación de parques y museos de Cozumel ha realizado, desde 1992, el Congreso de los niños con motivo del Día mundial de medio ambiente. A partir de 1997, adquirió el rango de evento internacional al incorporar participantes de Estados Unidos de América y de Belice.¹²¹

En cuanto a los jóvenes, a principios de la década de los noventa se registran algunas reuniones y empiezan a perfilarse las primeras organizaciones juveniles, también se observó participación juvenil en el seno de las redes de educadores ambientales.¹²² Actualmente, los jóvenes siguen participando en éstas pero ya existen varias redes juveniles y se encuentran en proceso de creación otras más.¹²³

Dentro de las reuniones destaca el II Foro ambiental juvenil de la ciudad de México.¹²⁴ Sus objetivos fueron: Intercambiar experiencias del trabajo ambiental de los participantes, fortalecer los mecanismos de comunicación y cooperación entre los jóvenes ambientalistas de la ciudad de México, compartir estrategias a desarrollarse en las universidades de la ciudad y brindar herramientas para potenciar el trabajo ambiental de los grupos juveniles.

En julio del presente año, se realizó el primer Encuentro juvenil legislativo 2000 con el fin de estudiar de forma práctica el funcionamiento y acción de la H. Cámara de Diputados, propiciar la reflexión sobre los problemas nacionales en materia juvenil desde la dinámica parlamentaria y contribuir al quehacer legislativo del Congreso. Los temas abordados fueron: desarrollo social, medio ambiente, seguridad pública, reforma política y desarrollo económico.

¹²¹En el IV Congreso internacional celebrado en 2000, intervinieron 79 niños y niñas de 40 escuelas primarias de los estados de Tamaulipas, Nuevo León, Veracruz, Oaxaca, Sonora, Yucatán y de varios municipios de Quintana Roo, además de Estados Unidos y Belice.

¹²²En México, se ha convenido que para pertenecer a grupos juveniles el rango de edad debe estar entre los 15 y 29 años.

¹²³La Red ambiental juvenil de Yucatán, AC (RADJY) y Círculos para una comunidad sustentable, AC., son dos de las redes de jóvenes más consolidadas. Actualmente, existen más de 15 organizaciones juveniles que trabajan en pro del medio ambiente.

¹²⁴Celebrado del 24 al 26 de septiembre de 1998 en México, DF.

De igual manera, han sido muy importantes los cuatro foros ambientales juveniles realizados.¹²⁵ El IV Foro concluyó que la participación de los jóvenes es fundamental en la construcción de políticas y leyes ambientales, por lo que los ambientalistas mexicanos decidieron consolidar, en el plazo de un año, la Red ambiental juvenil de México. Dentro de las propuestas está pronunciarse sobre lo que esperan de las nuevas autoridades federales del sector a resultas del cambio de gobierno y reconstruir los circuitos con los distintos sectores de la sociedad para unir esfuerzos en torno a la problemática ambiental.¹²⁶

La participación de los jóvenes mexicanos en proyectos o reuniones internacionales ha sido creciente, entre estos destaca el Taller estudiantil internacional sobre medio ambiente, que propició el intercambio de experiencias y opiniones sobre la problemática ecológica con vistas a crear un frente estudiantil mundial a favor del desarrollo sustentable.¹²⁷ También se aprecia una amplia participación en el proyecto GEO juvenil para América Latina y el Caribe.¹²⁸ Este proyecto hace un llamado a los grupos juveniles de la región con el fin de incrementar la conciencia en torno a la importancia de la participación activa de los jóvenes en la preservación ambiental.

Asimismo, el proyecto especial de la UNESCO: Participación de los jóvenes en la preservación y promoción del patrimonio mundial se orienta a contribuir a la preservación de espacios vitales para la humanidad (naturales y

¹²⁵El primero se realizó en Metepec, Puebla del 13 al 19 de julio de 1996. El segundo en San Pedro Chimay, Yucatán, del 6 al 8 de mayo de 1999; el tercero en Chetumal, Quintana Roo del 10 al 13 de diciembre de 1999. Este último reunió a 77 jóvenes que presentaron 60 trabajos relativos a las organizaciones en las que participan. Fue organizado por la Universidad de Quintana Roo, el CECADESU de la SEMARNAP, la ANUIES, el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJ), la Fundación Xochitla, AC, Círculos para una comunidad sustentable, AC, a través de la Red ambiental juvenil de la ciudad de México, la Red de educadores ambientales del Estado de México y la RADJY. El cuarto foro se celebró del 12 al 16 de julio del 2000 en Cuernavaca, Morelos. Asistieron cerca de 80 jóvenes y fue convocado por el CESU-UNAM, el CECADESU-SEMARNAP, el gobierno del estado de Morelos a través de la Secretaría de Desarrollo Ambiental, la RADJY, la UAEM, el IMJ y Amatlalli, AC.

¹²⁶Declaración de la Sierra de Huatla 2000.

¹²⁷Celebrado del 3-5 de junio de 1998 en La Habana, Cuba. Fue convocado por el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echevarría, el Centro de información, divulgación y Educación ambiental de Cuba y el CECADESU de México. Esta reunión contó con la participación de 15 jóvenes mexicanos.

¹²⁸Se encuentra en marcha a instancias de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe del PNUMA dentro del contexto del proceso *Global Environment Outlook* (GEO).

culturales) que encierran en sí, un sinnúmero de significaciones que dan continuidad a los colectivos, de generación en generación.¹²⁹ El proyecto formará docentes que aplicarán y evaluarán un paquete didáctico sobre el tema, el cual una vez aprobado se difundirá ampliamente entre los sectores educativos.

En la cumbre de jóvenes realizada dentro de la reunión anual de gobernadores del BID, también participó la juventud mexicana con el tema: La renovación del capital humano y social: La importancia estratégica de invertir en el desarrollo y la participación de los jóvenes. En las mesas de trabajo se debatió sobre tecnología, educación/capacitación, empleo, salud y participación y servicio comunitario.¹³⁰ Asimismo, se está integrando una delegación de quince jóvenes pertenecientes a diversas instituciones y organizaciones para participar en el segundo Encuentro latinoamericano y caribeño de jóvenes por el medio ambiente, la vida y la paz en el marco del tercer Foro de jóvenes de América Latina y el Caribe, a celebrarse en Cundinamarca, Colombia del 14 al 18 de noviembre de 2000.

La educación superior

En México, en 1985 se iniciaron los trabajos para incorporar a las instituciones de educación superior (IES) e investigación científica del país en las tareas de la gestión ambiental. Al principio, las estrategias seguidas por el sector gubernamental para trabajar con el sector académico y científico, consistieron en la organización de grupos de trabajo conjunto, en la realización de diversas reuniones académicas, en la promoción de la formación ambiental en las universidades, y en actividades de difusión mediante publicaciones diversas. Actualmente, se continúa con dicho trabajo aunque las propias IES desarrollan por sí mismas numerosas acciones ambientales.

En 1999, se estableció el comité conjunto ANUIES-SEMARNAP, con el propósito de organizar los trabajos encaminados a poner en marcha un ambicioso programa de formación ambiental por parte de las IES afiliadas a la ANUIES.¹³¹ Se pretende fortalecer a las instituciones de educación supe-

¹²⁹El proyecto se inscribe en la Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural.

¹³⁰En la cumbre de jóvenes participaron 64 delegados (un hombre y una mujer por país de las Américas y Asia). Se presentaron programas exitosos para desarrollar capital humano y social entre los jóvenes, como los centros de democratización de la tecnología digital en Brasil y en otros países de América Latina y el Caribe.

¹³¹El comité se conforma por rectores de nueve universidades y representantes de la SEMARNAP y la ANUIES.

rior al tiempo de potenciar la vinculación de las mismas con los organismos públicos responsables de la política ambiental. A este proyecto se le ha denominado: Plan de acción ambiental para el desarrollo sustentable en las instituciones de educación superior.¹³²

Para ello, se han organizado múltiples reuniones académicas que en sus inicios planteaban la necesidad de incorporar la dimensión ambiental al currículum institucional de las universidades; actualmente, las reuniones de trabajo destacan la necesidad de transformar las universidades ante las exigencias del tránsito al desarrollo sustentable, lo que deriva en la importancia de una reforma profunda de las propias IES a partir de reformular no sólo sus tareas fundamentales —docencia, investigación y extensión— sino modificando su misión y visión de desarrollo.¹³³

Un avance en este sentido se puede apreciar en el crecimiento de la oferta educativa de programas académicos en temas ambientales. En 1993 se contaba con 293 programas académicos ambientales de formación y actualización profesional y en 2000, se cuenta con más de mil 200 de ellos.¹³⁴ Otro indicador importante de este proceso en las universidades es la creación de los programas transversales institucionales, que al nivel institucional pretenden impulsar el cambio ambiental en sus propias instituciones, a través de fomentar investigaciones, reformas curriculares y nuevos programas en el marco del desarrollo sustentable.¹³⁵

¹³²Este documento que se encuentra en proceso de elaboración pretende ser una propuesta para las IES afiliadas a la ANUIES y para la próxima administración pública federal sobre educación, política ambiental y desarrollo sustentable, que oriente los rumbos para fortalecer el trabajo ambiental en las IES y potencie la vinculación de las mismas con los organismos públicos responsables de la política ambiental. Es importante destacar que en el plan de acción en la materia se propone también mejorar la colaboración y vinculación en la materia con el sector privado, los organismos no gubernamentales y con la sociedad en su conjunto.

¹³³En 1997, se convocaron cuatro reuniones regionales sobre: Desarrollo sustentable, medio ambiente y educación superior; en 1999, se realizaron dos reuniones nacionales temáticas, que abordaron prioridades de política ambiental: La educación e investigación para el desarrollo forestal sustentable y manejo de recursos pesqueros.

¹³⁴Véase: SEMARNAP (1997).

¹³⁵En la década de los noventa, se empezaron a configurar estrategias de organización entre diversas IES. En 1994 surge en el estado de Puebla el Grupo Interuniversitario de Participación Social (GIPS) con la finalidad de prevenir desastres ambientales, particularmente los causados por la actividad del volcán Popocatepetl. El GIPS se integra por siete IES del estado. Por su parte, en Coahuila en 1996 con la participación de trece IES públicas y privadas se constituyó el Comité de instituciones de

La investigación

El campo de la investigación en educación ambiental en México se empieza a configurar hacia la segunda mitad de la década de los ochenta. Las primeras investigaciones se ubican entre 1984 y 1989.¹³⁶ En sus inicios, la investigación en este campo aparece asociada con el análisis del currículum, particularmente en la educación superior. Dentro de las instituciones que comienzan esta actividad destacan el CESU y la ENEP-Iztacala de la UNAM y la UdeG. En este proceso se reconoce el papel conjunto desplegado por el sector gubernamental y las universidades tanto en acciones de EA como en materia de investigación en este campo.

A partir de la década de los noventa la investigación en EA adquiere un mayor auge, particularmente en las instituciones de educación superior. Un estudio realizado en 1993, identificó 74 investigaciones, de las cuales 49% se ubica en la investigación básica y 51% en la aplicada, abordando las siguientes temáticas: formación ambiental; educación ciudadana; desarrollo curricular; educación comunitaria; docencia; educación para la conservación y turismo.¹³⁷

educación para el desarrollo sustentable (CIEDES), con objeto de propiciar entre las respectivas instituciones acciones dirigidas a promover el desarrollo sustentable. Recientemente en Aguascalientes, 16 IES suscribieron un acuerdo específico de colaboración que formaliza el Programa universitario de educación para el desarrollo sustentable (PUEDES), para fortalecer las acciones de docencia, investigación y servicio en materia ambiental; asimismo, después de ocho años en Michoacán los colegios de estudios científicos y tecnológicos (CECYTE) acaban de crear una Red nacional ambiental (RENACE) cuyos trabajos involucrarán a 250 planteles de 29 estados de la república que atienden a más de 85 mil estudiantes.

¹³⁶La primera investigación se realizó en 1984 con el título “Estudio sobre la incorporación de la dimensión ambiental a la educación superior en México”, bajo los auspicios del Programa desarrollo y medio ambiente de El Colegio de México. En 1985 y 1986, el CESU de la UNAM llevó al cabo la serie de investigaciones ya citada sobre los contenidos ambientales en los programas de estudio y materiales de enseñanza de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior y normal. En 1985, la ENEP-Iztacala de la UNAM realizó el estudio: “Educación ambiental y medios masivos de comunicación” y en 1989 “Conservación y mejoramiento del ambiente: impacto educacional atribuible a comunicaciones y materiales auxiliares en educación ambiental” este último financiado por la SEDUE, el PNUMA y la UNAM (González Gaudiano, 1993b).

¹³⁷El estudio exploratorio: “Estado de la investigación en educación ambiental en las instituciones de educación superior de México” llevado al cabo por el CESU con la finalidad de identificar las investigaciones realizadas en el periodo 1985 a 1993 y

En 1999, a partir de la información que aportó la investigación “Avances en el campo de la investigación en educación ambiental”, se detectaron 310 investigaciones en educación formal, no formal, y medios de comunicación, con especificidades en: educación de adultos, comunitaria, familiar, industrial, en museos y zoológicos, obrera y sindical.¹³⁸

Durante el Foro nacional de educación ambiental (1999) tuvo lugar la mesa “Enfoques de investigación en educación ambiental” que caracterizó a la investigación en este campo como un espacio incipiente y con escaso desarrollo teórico propio; se propuso establecer estrategias y enfoques integradores, así como crear dispositivos para evaluar avances y definir líneas prioritarias, articulando las ciencias sociales y humanas con las naturales. Se propuso recuperar experiencias y desarrollar estrategias de formación de investigadores, elaborar su padrón y promover una organización amplia.

Por su parte, en el Congreso nacional de investigación en educación ambiental se caracterizó al campo como: emergente en proceso de constitución, de carácter marginal, con estructuración débil y escasa autonomía, compleja y conflictiva confluencia de investigadores del área de ciencias sociales y humanidades, que afronta presiones y exigencias hacia la interdisciplinariedad, multirreferencialidad, intercientificidad e interprofesionalidad, emergente mercado de bienes simbólicos, incipiente desarrollo de la capacidad explicativa del campo, ambigüedad, debilidad e indefinición de su posicionamiento, lucha por la constitución de su identidad, escaso, marginal y emergente prestigio y reconocimiento.

PERSPECTIVAS

Se ha observado un cambio radical de interés de los educadores ambientales durante la década de los años noventa. Por ejemplo, la temática abordada en los congresos iberoamericanos realizados con una diferencia de cinco años (1992-1997) fue muy distinta. Se pasó de un interés centrado en la escolarización a uno mucho más diversificado orientado a atender los problemas del campo de la EA en vez de los espacios de actuación.¹³⁹ Este cambio responde a la evolución conceptual y metodológica del propio cam-

elaborar un panorama general del estado que guarda la investigación en EA dentro de las IES de México (De Alba, 1994).

¹³⁸ Alicia de Alba y María Teresa Bravo (2000), estudio en elaboración.

¹³⁹ En el primer Congreso iberoamericano (1992) las mesas de EA y escuela y la de educación ambiental y universidad absorbieron 47% de las ponencias presentadas en las seis mesas.

po en la región y a su articulación con los nuevos procesos internacionales, regionales y nacionales que han tenido un perfil diferente en la última década. Existe una creciente tendencia a la capacitación, preparación o profesionalización que se expresa en una demanda de espacios apropiados para ello.

De igual forma, el Foro nacional de educación ambiental y el primer Congreso nacional de investigación en educación ambiental representaron espacios de reflexión e intercambio de ideas, así como de aportación de perspectivas y lineamientos de política pública en esta materia, para contribuir con las profundas transformaciones que demanda la superación de la crisis ambiental actual y propiciaron la recuperación de significativas experiencias y avances, aunque también dificultades en aquellos proyectos y programas dirigidos a promover la participación social en torno a la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales y de nuevos modelos de desarrollo basados en criterios de sustentabilidad. Al nivel de perspectivas específicas puede decirse que:

En materia de educación formal, la EA ya ocupa un lugar definido y es presumible un progresivo posicionamiento en el futuro próximo. Se reconoce el valor del trabajo escolarizado al nivel central y de las experiencias estatales existentes; sin embargo, se requiere fortalecer importantes áreas que se mencionan a continuación:

- a) Reforzar la EA en los niveles preescolar, primaria y secundaria, coordinando acciones entre las subsecretarías de Educación Básica y Normal, la de Servicios Educativos para el DF y las otras secretarías de los estados, fortaleciendo los equipos técnicos responsables de estas importantes tareas.
- b) En cuanto a los libros de texto gratuito, debe avanzarse en la incorporación de la dimensión ambiental en el área social y humana, especialmente en materias tales como civismo e historia.
- c) En lo que respecta a la capacitación de maestros, es imperativo desarrollar un programa más amplio, no sólo para atender a aquellos que tengan a su cargo asignaturas o actividades afines, sino porque sería conveniente que el magisterio nacional en su conjunto estuviera dotado de un manejo conceptual apropiado y de los elementos básicos de la EA.
- d) Si bien dentro de la programación de la Unidad de Televisión Educativa la temática ambiental se ha incrementado, es preciso dedicar más tiempo sobre todo a programas de debate.

- e) Legislar en materia de EA para el sector educativo, lo que obligaría a mejorar las partidas presupuestales destinadas a este fin.
- f) Fortalecer las experiencias estatales existentes y promover nuevas, mediante talleres que cuenten con apoyo de la SEP y de la SEMARNAP, y que tengan valor para la carrera magisterial.
- g) Continuar con el desarrollo de estrategias para la formación del personal académico de las IES y medio superior, a través de la organización de diplomados nacionales o regionales, y mediante el apoyo a las iniciativas surgidas en las propias instituciones académicas.
- h) Desarrollar materiales didácticos para dichos niveles, para docentes y estudiantes, así como una línea editorial que aborde temas para la formación y actualización del profesorado y de los estudiantes sobre el desarrollo sustentable.
- i) Generar una estrategia de participación que permita a las diferentes profesiones abordar la problemática ambiental y promover una interacción entre líneas y áreas de estudio a fin de dar origen a la creación de centros universitarios que permitan articular e impulsar la docencia e investigación vinculada con la temática ambiental.
- j) Identificar y elaborar instrumentos para el cambio institucional del nivel medio superior y superior, tales como: metodologías para el cambio curricular ambiental, metodologías didácticas para el proceso enseñanza-aprendizaje pertinentes para el nivel medio superior y superior, estrategias para vincular la investigación académica con problemas específicos de la realidad que enfrentan las organizaciones sociales, etcétera.
- k) Promover el apoyo a investigaciones que contribuyan al avance del conocimiento en temas específicos ambientales, así como en temas educativos en ambiente.

En materia de organización, se reconoce la amplia diversidad de formas organizativas y de alcances que deben consolidarse mediante una creciente representatividad y compromiso entre los miembros de las redes. Es previsible la aparición de nuevas formas organizativas, que reforzarán los mecanismos democráticos y su papel social y político. Se percibe un fortalecimiento en la vinculación y comunicación con otras redes de diverso tipo, tanto en el país como en el extranjero, pero es preciso avanzar también en los siguientes aspectos:

- a) Evaluar los resultados de una década de intentos de organización para encontrar los caminos que conduzcan a mejores posicionamientos tanto en el marco de las políticas públicas educativas, como en las ambientales.
- b) Es necesario consolidar las iniciativas, promover prácticas innovadoras y experiencias de comunicación y financiamiento.
- c) Es preciso ampliar la participación en el fortalecimiento del marco jurídico de la educación ambiental.

En materia de profesionalización, se reconoce el gran esfuerzo realizado por las instituciones de educación superior en este sentido, cuyo crecimiento ha sido ostensible en el último decenio. No obstante, se observa que los programas son aún escasos y frágiles, y que se requiere una organización que les permita articularse. Los programas académicos tienen todavía un carácter remedial, por lo que si bien se vislumbran escenarios favorables habrá que tomar en cuenta:

- a) La necesidad de definir mejor los perfiles de los egresados, construyendo una más actualizada caracterización del campo profesional y sus espacios ocupacionales dentro de un mercado laboral poco claro en algunos aspectos.
- b) De ahí que se ha recomendado enfatizar las capacidades prácticas diferenciando los distintos niveles de formación, así como generar procesos de intercambio y evaluación.
- c) Una necesidad urgente asociada con la labor de los educadores ambientales se percibe en la profesionalización de comunicadores ambientales.
- d) Asegurar la continuidad de la revista *Tópicos en educación ambiental* publicada por la SEMARNAP y la UNAM, que está contribuyendo significativamente a la formación de los educadores ambientales no sólo de México, sino de Iberoamérica y contribuye a reorientar la discusión sobre las prioridades regionales.

En materia de investigación, se reconoce su explosivo crecimiento y se recomienda: elevar las exigencias en la caracterización de proyectos; fortalecer estrategias y enfoques integradores; crear dispositivos para evaluar avances y definir líneas prioritarias, así como articular las ciencias sociales y humanidades con las ciencias naturales. También se propone recuperar experiencias y estrategias para la formación de investigadores, elaborar su

padrón y promover una organización amplia. Para fortalecer la investigación en EA se considera necesario:

- a) Generar una estrategia de participación que permita a las diferentes profesiones abordar la problemática ambiental y promover una interacción entre líneas y áreas de estudio a fin de dar origen a la creación de centros universitarios que permitan articular e impulsar la docencia e investigación vinculada con la temática ambiental.
- b) Rediseñar programas que incluyan la temática ambiental para formar recursos humanos que respondan a necesidades concretas del desarrollo sustentable y auspiciar una ética ambiental en los tomadores de decisiones involucrados en los procesos educativos orientados a favorecer la comprensión de la complejidad ambiental.
- c) Promover la participación de pobladores locales en los programas y proyectos que se elaboren junto con la comunidad (rural, urbana y escolar, entre otros).
- d) Fortalecer los proyectos interinstitucionales e interdisciplinarios.
- e) Continuar con la revisión teórica alrededor de la EA (desarrollo de foros, encuentros, congresos, etcétera)
- f) Dar mayor difusión (proyectos de divulgación) a lo que los centros de investigación realizan en EA para que se conozcan y se puedan utilizar.
- g) Crear una red de investigadores en el campo que incorpore tanto a los investigadores consolidados como a los que empiezan, para intercambiar experiencias y posibilitar investigaciones colectivas e interinstitucionales.

En relación con la educación ambiental no formal —y reconociendo las insuficiencias de emplear las categorías de formal y no formal— se ha planteado la necesidad de promover y fortalecer el ejercicio de esta actividad. También se considera necesario fomentar talleres de diagnóstico y de planeación estratégica con base en criterios de pertinencia para la evaluación, definición de rasgos y materiales, entre otros, así como actualizar los directorios de quienes estén desarrollando proyectos de educación ambiental. Otra línea de trabajo deberá ser la de incorporar con mayor intencionalidad y calidad la dimensión educativa a los proyectos productivos, impulsados o financiados por el gobierno y los organismos civiles, en los que se emplean recursos naturales.

Si bien se sabe que los establecimientos para la EA se encuentran en etapas tempranas de desarrollo en México, lo cual tiene ventajas y desventajas.¹⁴⁰ Es preciso, sin embargo:

- a) Coordinar esfuerzos para consolidar y darle continuidad a los proyectos, en los que resalta la diversidad existente en estos espacios y los problemas de financiamiento.
- b) Crear un consejo nacional o una red para compartir experiencias y resultados.
- c) Dar un mayor impulso a aquellas actividades relacionadas con el desarrollo comunitario y regional, a través de la formación y fortalecer las campañas para modificar pautas de consumo.
- d) Establecer mejores y nuevos mecanismos de financiamiento para los proyectos de EA, con base en ejercicios transparentes y la rendición de cuentas.
- e) Hacer congruentes los principios de la EA con metodologías pertinentes para evitar que los proyectos no refuercen lo que se pretende combatir, para sistematizar experiencias y desarrollar un marco metodológico que incorpore diversas disciplinas impulsando investigaciones, así como para fomentar el empleo de estrategias pedagógicas de la educación ambiental popular.

En términos generales, las perspectivas muestran, por ejemplo, que la educación ambiental en áreas rurales no ha recibido el apoyo institucional y financiero necesario, pese a su enorme potencial para acompañar procesos de desarrollo comunitario. Algunas políticas gubernamentales hacia el campo han sido contradictorias con las ambientales y han respondido al predominio de un modelo de desarrollo determinado que aumentan la dicotomía entre las áreas rurales y urbanas. Por lo mismo, ha sido frecuente la demanda de que las comunidades participen en la definición de los proyectos que se lleven al campo; incluir políticas que permitan en la escuela la participación del sector campesino, así como responder a las necesidades productivas y al mejoramiento de los espacios domésticos y comunitarios, por lo

¹⁴⁰En los registros del CECADESU existen 77 establecimientos que reportan estar desarrollando proyectos de EA. De éstos 21 son centros de diferentes características, 11 son museos, 18 son zoológicos, 6 son acuarios y los restantes son parques, jardines botánicos y planetarios, e incluso combinaciones de ellos.

que es deseable que todas las propuestas partan del principio de recuperar los saberes locales en el uso de los recursos.

Cabría destacar, sin embargo, que en materia de EA dirigida a los ámbitos rurales —aunque muchas veces no se reivindica como tal— un número importante de organizaciones sociales y de productores han trabajado de manera destacada en la instauración de un nuevo modelo extensionista que tiende a superar la capacitación que ha apuntalado el modelo de la “revolución verde”. De esta manera se aprecian numerosos esfuerzos orientados claramente a lo que Víctor Manuel Toledo (1997) ha llamado “una revolución silenciosa” en el campo mexicano, como lo atestigua su inventario de más de dos mil experiencias en México, afines a la sustentabilidad en el aprovechamiento de los recursos naturales.¹⁴¹

Por su parte, para las áreas urbanas se ha propuesto que a través de la EA se promueva la reflexión acerca de la sustentabilidad de las ciudades y los principales problemas ambientales a atender; aprovechar las fortalezas de los centros urbanos; buscar la participación de los distintos actores sociales y articular lo formal y no formal. Se pretende asimismo incorporar una visión sistémica, precisar el aporte de la EA para no exigirle más de lo posible, involucrar a las autoridades locales y evaluar las propuestas existentes.

Un tema recurrente en los debates y propuestas es el de mejorar la relación entre la comunicación y la educación ambiental, para ello se ha propuesto la capacitación de los comunicadores para el mejor manejo de los términos técnicos relacionados con la problemática ambiental, así como el establecimiento de temas que conformen una agenda de comunicación, integrada con los principales problemas ambientales del país.

De igual modo, ha surgido un creciente clamor porque la SEMARNAP y otras instituciones gubernamentales propongan políticas públicas sobre la equidad de género con programas y propuestas que permitan validarlas, así como planes de capacitación apropiados.

Aquí emerge la necesidad de editar materiales para su difusión amplia; diseñar proyectos de EA para áreas urbanas, rurales y suburbanas; promo-

¹⁴¹“Tanto el neozapatismo como la ecología política, se hallan presentes en los escenarios rurales de México a través de importantes contingentes de comunidades campesinas e indígenas [...] la forman todo un conjunto de experiencias comunitarias exitosas de inspiración ecológica (una suerte de ecologismo rural comunitario), formado por unas dos mil comunidades forestales, cafetaleras, pescadoras, agroecológicas, vainilleras, mezcaleras, artesanales, ecoturísticas, productoras de miel y conservacionistas, y sus respectivas organizaciones regionales y nacionales; además de unas 400 ONG y decenas de investigadores y técnicos...” (Toledo, 1997:4-6).

ver en estas áreas programas masivos y balancear la preocupación por los recursos naturales con la preocupación, brindando igualdad de oportunidades para la participación de hombres y mujeres en el manejo de estos recursos, definiendo alcances y propósitos de los programas de educación ambiental con la equidad de género.

Para todos los ámbitos anteriores, se propone la creación de consensos en torno a un marco conceptual común, así como a la elaboración de diagnósticos de los problemas ambientales y de los escenarios deseables para darle una mejor orientación a los procesos y proyectos de educación ambiental en el país.

RETOS

- 1) La construcción de un desarrollo social justo y sostenible requiere de darle a la EA la centralidad que le han asignado los eventos nacionales e internacionales. Un reto impostergable es convertir este principio en incrementos al financiamiento de programas con alta calidad educativa, que estén comprometidos con la equidad social y la protección de la naturaleza.
- 2) Es preciso continuar con el proceso de incorporación de la dimensión ambiental en el currículum de la educación escolar en sus distintos niveles y modalidades, especialmente en el nivel básico. Se requiere que la dimensión ambiental se convierta en un eje curricular también de las asignaturas sociales y humanas, a partir de la construcción de currículos flexibles que favorezcan la participación diferenciada según las necesidades y contextos regionales. Ello implica también la conveniencia de promover la apertura de instancias de EA en las diferentes estructuras que rigen la educación escolar en los estados, por lo que es recomendable establecer convenios SEP-SEMARNAP y gobiernos de los estados.
- 3) Es fundamental diseñar y asegurar un amplio programa de formación y actualización permanente docente en estos temas, no sólo para aquellos maestros que imparten asignaturas en la actualidad directamente vinculadas con la cuestión ambiental (ciencias naturales), sino para todos en general, a fin de contribuir a la formación de una nueva cultura ciudadana. Si bien un mayor nivel educativo no necesariamente deviene una mayor comprensión de la problemática ambiental y sus posibilidades de solución, el esfuerzo por alfabetizar y elevar el nivel educativo, así como el mejoramiento de las condiciones de la enseñanza en las comunidades rurales (sobre todo en la modalidad de educación bilingüe-bicultural) debe incrementarse y elevarse, como condición para

definir un mejor escenario para la EA en el campo, sin rezagos tan exacerbados como los actuales.

- 4) Articular e integrar las diversas actividades de educación ambiental emprendidas por instituciones públicas, sociedad civil y ONG, en pos de un trabajo solidario, complementario y cooperativo.
- 5) Garantizar la continuidad de la ejecución conjunta de proyectos de educación ambiental en educación formal, no formal e informal. En este sentido, se requiere diversificar las fuentes que patrocinan proyectos de EA.
- 6) Construir un mecanismo de valoración del avance cualitativo de la EA en nuestro país, para evaluar el impacto social de las actividades educativas.
- 7) En cuanto a la EA en zonas rurales, si bien se ha profundizado la dicotomía entre zonas urbanas y rurales, también el desarrollo de las poblaciones en el campo ha tendido a privilegiar la reproducción del modelo de urbanización y servicios que ha causado tantos problemas ambientales en las urbes. De ahí que se requiere que la EA en las zonas rurales se pueda insertar en el campo de la extensión y la capacitación para la sustentabilidad, prestando la misma importancia, tanto a la conservación de la biodiversidad silvestre y agrícola existente y al impulso de la agroecología, como a la crítica y construcción de un modelo de urbanización menos depredatorio e impactante de los recursos naturales. Asimismo, ante el creciente deterioro del campo mexicano que agudiza la miseria y propicia la emigración a zonas urbanas, la EA en la ruralidad debe proponerse también el fortalecimiento de la participación y la visibilidad política de los actores campesinos en la corrección de las políticas agrarias y productivas, así como una mayor atención a los sectores rurales.
- 8) Es indispensable mejorar el marco jurídico de la EA en el país, el cual muestra un rezago no sólo en comparación con los países desarrollados, sino incluso respecto de varios pertenecientes a Latinoamérica y el Caribe. Esta necesidad se refleja tanto en la normatividad ambiental como en la educativa, por lo que deberá orientarse la instrumentación de los procesos relacionados con la educación formal, no formal e informal. Será un desafío también evaluar los avances en la legislación ambiental del país y los estados con la finalidad de encontrar las correspondencias entre la letra y la realidad, estableciendo un proceso para lograr dotar de su propio marco legislativo a la EA en el país y los estados, sin dejar de reforzar los elementos pertinentes de ella en las respectivas legislaciones ambientales y educativas.

- 9) Reforzar y asegurar la continuidad de la Comisión técnica de educación ambiental del consejo consultivo para el desarrollo sustentable nacional de la SEMARNAP.
- 10) Los logros obtenidos en los procesos de organización de los educadores ambientales bajo la modalidad de redes regionales y estatales deben continuar hasta su consolidación. Conviene, no sólo avanzar en la creación de una red nacional, sino explorar formas complementarias de organización que permitan aprovechar las favorables condiciones nacionales e internacionales para gestionar recursos financieros en apoyo de proyectos dirigidos a diversas audiencias.
- 11) Es preciso fortalecer los procesos de profesionalización de los educadores ambientales que ofrecen las IES, mediante la consolidación de las plantas docentes y la readecuación curricular para una mejor definición de los perfiles de actuación, así como avanzar hacia un mejor balance entre las dimensiones local y global en las que inscriben su trabajo. En estas tareas de fortalecimiento es recomendable canalizar recursos financieros y materiales de las dependencias gubernamentales de todos los niveles de gobierno que se beneficiarán con los resultados obtenidos.
- 12) Es conveniente impulsar estrategias de cooperación entre las instituciones que cuentan con los equipamientos de EA en el país, dirigidas a mejorar y fortalecer proyectos y programas para que respondan más apropiadamente a las necesidades educativas en los grupos y sectores de la población que atiendan.
- 13) Se requiere que la educación y la capacitación ambiental sean más compartidas por las distintas dependencias del sector público en su conjunto. La formación de nuevos valores, conocimientos y habilidades en cuanto a la relación sociedad-ambiente debe tener una visión multisectorial.
- 14) Es necesario irradiar mayores acciones de capacitación hacia los responsables de instrumentar las medidas que atañen a la gestión ambiental, así como las organizaciones de productores que pueden multiplicar estrategias y técnicas productivas de corte alternativo, y a los tomadores de decisiones en el ámbito público y privado.
- 15) El papel protagónico que tienen los medios de comunicación en la actualidad hace que la capacitación hacia los comunicadores sociales sea fundamental para la formación de una nueva cultura ambiental. Asimismo, el reconocimiento social a las acciones ejemplares en materia de protección al ambiente y manejo sustentable de recursos, es indis-

pensable, por lo que promover un mayor número de certámenes y premios es, sin duda, importante. Estos instrumentos deberán tener un carácter nacional y estatal y deberán orientarse a distintos espacios de actuación. Se aprende más por el ejemplo que por el precepto.

- 16) Se requiere fortalecer la cooperación regional, aprovechando los instrumentos existentes, tales como los convenios bilaterales y multilaterales, los convenios en temáticas afines y los organismos disponibles.
- 17) La investigación en EA y la evaluación del impacto social de los proyectos y programas de EA, son dos de los principales retos para el país y la región en su conjunto, por lo que es muy importante que los organismos de financiamiento y promoción de la investigación, como el CONACYT, otorguen mayor prioridad a estos temas.

ANEXO 3

DICTÁMENES AL REPORTE DEL ESTADO DE CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

DICTAMEN 1

Dra. Alicia Castillo*

En lo general, el documento me pareció muy bueno. Su lectura brinda un panorama amplio de los antecedentes históricos —tanto de la práctica de la educación ambiental como de su investigación—, así como de la complejidad del propio campo de la investigación en educación ambiental. Los análisis realizados dan una idea bastante buena de los avances alcanzados en México en esta área de investigación y principalmente abren preguntas y discusiones que competen a todos los involucrados en este tipo de trabajos. Una búsqueda de respuestas y de espacios de diálogo para el intercambio de ideas y experiencias sobre los cuestionamientos que surgen del propio documento, fortalecería la integración de la disciplina y la de sus miembros. A continuación, doy algunas observaciones sobre cuestiones particulares:

* Instituto de Ecología, UNAM Campus Morelia.

Un asunto que llamó poderosamente mi atención y que lo encontré mencionado en varias ocasiones a lo largo del documento —principalmente en la parte 2—, es el concerniente a la relación entre la educación ambiental y las ciencias naturales y con la ecología en particular. Trato de explicar mis reflexiones al respecto.

En el reporte se afirma que en México la educación ambiental ha sido desarrollada inicialmente por educadores con una formación en ciencias naturales y que esto le ha dado ciertas particularidades. Se les responsabiliza, por ejemplo, de las posturas conservacionistas (en una concepción biocentrista y defensora de la naturaleza a ultranza) y de tener una visión “reduccionista y basada en una psicología conductista” (pág. 34). Se menciona —en la página 55—, y al parecer como un punto de debilidad, la dominancia de educadores ambientales provenientes de las ciencias naturales en el primer Congreso de investigación en educación ambiental. Más adelante, en la página 64 se advierte también un carácter conflictivo de la educación ambiental en relación con la “conflictiva confluencia de investigadores de las áreas de ciencias sociales y ciencias naturales”.

Me parece que para argumentar estas tesis sería conveniente manejar las cifras sobre los educadores ambientales y su formación en ciencias naturales o en ciencias sociales (si se quiere realmente entrar a este análisis y fundamentar una crítica). Se menciona, por ejemplo, que “mayoritariamente” (pág. 34) *fueron y son* los educadores ambientales formados en las ciencias naturales los responsables de una visión menos crítica de la educación ambiental en el país. A mi parecer —y no es que esté en contra de la observación—, conviene que estas afirmaciones estuvieran soportadas al menos con algunas comparaciones básicas con datos más precisos. Brindar, asimismo, ejemplos de experiencias poco exitosas o de trabajos en los congresos que den cuenta de estas visiones *reduccionistas, conservacionistas y conductistas* realizadas por los educadores con formación en ciencias naturales. No es que piense que los educadores ambientales provenientes de las ciencias naturales no posean estas visiones, pero en mi experiencia, también educadores ambientales provenientes de las ciencias sociales y la pedagogía, suelen manejar visiones poco complejas sobre las realidades social y ecológica a las que también se puede calificar de simplistas y reduccionistas. Por otro lado, yo me he encontrado con grupos de biólogos involucrados en trabajos educativos en el medio rural (en proyectos de manejo de recursos naturales, por ejemplo) y quienes *no* quieren que se les reconozca como educadores ambientales, porque asocian este campo con visiones simplistas y poco comprometidas con las realidades social y ecológica.

Así, este punto sobre la formación de los educadores ambientales y que pone sobre la mesa —de alguna forma—, la existencia de dos grandes grupos, perspectivas o tendencias en la educación ambiental (“natural *vs* social”) y que se dice se manifiesta tanto en las acciones como en la investigación, me parece importante porque refleja algo que ocurre también en los encuentros de educación ambiental. Me ha tocado en varias ocasiones, escuchar frases como “los biólogos no saben de educación” o “no entienden lo que es el trabajo social”. Posiblemente esto sea cierto, pero también puede ser cierto el que los pedagogos y otros científicos sociales no entiendan muy bien cómo funciona una célula, un ecosistema o cuestiones tan “sencillas” (¿para quién?) como el ciclo del agua. Finalmente, desde la perspectiva de las especialidades de cada investigador o educador, siempre reconoceremos las carencias y deficiencias del “otro” y pensaremos que nuestra especialidad aporta las cuestiones *realmente fundamentales*. Creo que sería importante y quizás desde la perspectiva de la investigación en educación ambiental, analizar esta “conflictiva confluencia” más a fondo. Insisto, a través de recabar más datos sobre las formaciones de los educadores ambientales (e investigadores) y hacerlos explícitos a la par de realizar un examen más profundo de las perspectivas y enfoques utilizados por los educadores ambientales.

Relacionado también con esta cuestión, en la sección sobre rasgos de la investigación en educación y ambiente, periodo 1992-2002, en la página 63 se vuelve a hacer alusión a esta particularidad de la educación ambiental y se dice que es fuerte la presencia de la educación ambiental en “consolidados espacios de investigación del área de las ciencias naturales y exactas”. Me parece importante poder precisar *con ejemplos* estos espacios de investigación en ciencias naturales en los cuales está consolidada la educación ambiental. Mi percepción como miembro de un centro de investigación en ecología, es la opuesta. Los ejemplos que conozco en mi propia institución o en centros como el Instituto de Ecología AC y el Instituto Manantlán de ecología y conservación de la Biodiversidad de la Universidad de Guadalajara es que aunque existen grupos, éstos no están consolidados y las instituciones tienen conflictos con su existencia.

Una última cuestión sobre esta conflictiva relación es lo atinente con la ciencia ecológica en sí. Se critica a lo largo del documento, sobre todo cuando se relatan los orígenes e historia de la educación ambiental en el país, el que a la educación ambiental se le asocie fundamentalmente con la educación ecológica. Aunque comparto las razones que sustentan esta crítica y estoy de acuerdo con la complejidad y el carácter interdisciplinario del concepto de lo ambiental, a mi parecer estamos cayendo en una situación de

extremo en la que “lo ecológico” no es adecuado, ya que nos conduce forzosamente a extremos conservacionistas. Asimismo, esta crítica a “lo ecológico”, y a “la dominancia de las ciencias naturales en la educación ambiental” se le asocia —o así puede leerse entre líneas— con un rechazo a las ciencias naturales, lo que podría derivar en actitudes y posiciones anti-científicas.

Mi opinión, entonces, es que considero exagerada y poco constructiva, la crítica que se hace a aquella educación ambiental que da énfasis a la ecología. Curiosamente, desde la investigación ecológica una de las mayores preocupaciones sigue siendo el precario entendimiento de la sociedad sobre los principios básicos del funcionamiento de los ecosistemas; de los procesos que mantienen la vida sobre el planeta y sobre nuestra dependencia de los recursos (alimentos, medicinas, materias primas) y servicios (provisión y calidad de agua, fertilidad de los suelos, polinizadores en cultivos, regulación climática, belleza escénica, inspiración espiritual, entre otros) que nos “brindan” los ecosistemas. Y la relación de este débil entendimiento social con la toma de decisiones sobre los sistemas naturales y que causa problemas graves —a veces irreversibles—, en los niveles local, regional y global. Estas cuestiones, entonces, quedan pendientes para reflexiones más profundas de los educadores ambientales y los investigadores en educación ambiental.

Asimismo, no me queda claro por qué en la página 60, en las fuentes de información hay un apartado sobre áreas naturales protegidas y trabajos realizados en Chiapas?

De igual forma, en la página 66, en el penúltimo párrafo, se hace referencia “a la elevación de la calidad de vida... de las otras especies vivas”. Esto no tiene sentido. Además, para la ecología actual es claro que lo importante no es la conservación de especies particulares, sino de los procesos funcionales de los ecosistemas. Es en esto que la biodiversidad desempeña un papel fundamental. Sugiero entonces cambiar la redacción por: “objetivos tendientes a lograr una elevación de la calidad de vida de los seres humanos y al mantenimiento de los procesos que sustentan la vida sobre la Tierra”.

Una observación general en las secciones desarrolladas por diferentes autores (por categorías de investigación, principalmente secciones C a G) es que me parecería conveniente dar tanto las cifras del número de investigaciones analizadas en cada categoría, así como información sobre éstas. A través de tablas, por ejemplo, se podría proporcionar alguna clasificación de las investigaciones, dar referencias de las instituciones desde las que se desarrollan, el número de investigadores que participan, los objetivos ge-

nerales de los estudios, las metodologías y métodos de investigación empleados. En fin, las características que se consideren apropiadas para el análisis que de ellas se hace. Esta sugerencia se sustenta en que en estas secciones continuamente se afirma “la mayoría de las investigaciones”, “todas las investigaciones” y se desarrollan conclusiones sobre éstas pero el lector no sabe cuántas investigaciones se examinaron, ni sobre qué trataban éstas.

Algunas observaciones particulares de la sección D:

- Página 83, dice México posee *una* de las 15 áreas ecosistémicas críticas amenazadas a nivel mundial” La pregunta es ¿cuál? ¿es todo México el caso crítico? Conviene proporcionar la referencia bibliográfica.
- Página 86, el subtítulo refiere “El estado de la investigación para la conservación de la diversidad” la pregunta es ¿no es el estado de la investigación en educación ambiental?
- En la página 87, se dice que “la mayoría de las investigaciones tienen poco desarrollado el marco teórico referencial y las que sí cuentan con éste, lo sustentan en perspectivas hegemónicas tradicionales y reduccionistas”. Me parece que habría que argumentar esta afirmación con ejemplos claros de trabajos analizados y explicar a qué se refieren con “perspectivas hegemónicas tradicionales y reduccionistas”. Esta cuestión se asocia en la siguiente oración con los temas de trabajo “la protección de recursos naturales, los animales, las plantas, las especies en peligro”. ¿Trabajar estas cuestiones implica estar bajo perspectivas hegemónicas tradicionales y reduccionistas? No me queda claro por qué, creo que es preciso argumentar. La siguiente oración en este mismo párrafo “La ecología con separación de desechos, reciclado, elaboración de composta y contaminación.”, no entiendo qué quiere decir. Tampoco entendí qué se argumenta en la nota 108. Si ¿los trabajos que analizaron no tenían una perspectiva de conservación más compleja como lo dice la estrategia mundial para la conservación? Una explicación más precisa de qué se analizó en qué tipos de trabajos (más específico qué trabajos sobre protección de los recursos naturales), quizás nos permita comprender mejor lo que se aduce. Para mí, una investigación en educación ambiental en relación con la protección de los recursos naturales pudiera hacerse con un enfoque basado en la complejidad de lo ambiental. En resumen, creo que hay que revisar con detalle esta parte del texto.
- En la página 89, en la parte de síntesis, se dice que del análisis realizado se están sentando las bases para entre otras cuestiones, plantear “nue-

vos marcos y métodos más acordes con los principios básicos de la acción educativa ambiental”. Mis preguntas son ¿métodos de investigación?, ¿cómo cuáles? y ¿por qué serían más acordes con qué principios de la acción educativa ambiental? Me parece que este tipo de afirmaciones se hacen en varias ocasiones en el documento y que no siempre se explica bien qué se quiere decir y qué marcos y qué métodos de investigación no son acordes y cuáles si lo son con una visión más compleja y más actual de la educación ambiental.

Algunas observaciones de la sección E:

- Página 90 al final dice “Conferencia de Estocolmo 1992” —error de dedo—, es 1972.
- Páginas 94-95 se dice “dejar de verse a la educación ambiental en el desarrollo comunitario *sólo* como un instrumento de gestión, tal y como *hoy* lo visualizan los *ecólogos* y los economistas” Me faltan las citas de qué autores —sobre todo ecólogos—, dicen esto? Lo que yo veo cada vez más en la literatura ecológica es un mayor reconocimiento a los conocimientos y prácticas tradicionales de las poblaciones rurales y no entiendo además cuál es en realidad el problema de ver a la educación ambiental sólo como un instrumento de gestión. Desde mi perspectiva, ojalá la educación ambiental se considerara en la gestión ambiental, esto implicaría que se consideren los procesos educativos que deben ser parte de cualquier proyecto de desarrollo o conservación.
- Una última reflexión sobre este trabajo, relacionada también con el punto anterior, pero que me hace pensar en cuestiones más generales en el campo de la educación ambiental, es la afirmación que se hace en la página 97 segundo párrafo. Se dice “todos los proyectos ven a la educación ambiental como una herramienta, mas no como el objeto de trabajo fundamental.” No sé si estoy interpretando bien lo que se quiere decir, pero en este texto sentí un tono de queja en cuanto a que no se toma a la educación ambiental como la disciplina realmente integradora y compleja. Aunque sí creo que la educación ambiental tiene muchos atributos (es interdisciplinaria, transversal y puede aportar a las transformaciones sociales), me da la sensación que en cada disciplina o ámbito de trabajo caemos en discursos defensivos de que lo nuestro es lo importante. Igual que los educadores ambientales pensamos que considerar los procesos educativos es lo fundamental, los ecólogos piensan

que entender los ecosistemas es la base y me imagino que los sociólogos pueden pensar que entender las relaciones de poder es lo esencial. Habría que trabajar más entonces en la integración de saberes, habilidades y capacidades y que nuestro trabajo y discurso reflejen esto. Creo que en la educación ambiental —como en otras disciplinas—, hay que aprender a dialogar con “los otros” para juntos abordar los problemas ambientales como lo que son, problemas complejos.

Finalmente y para cerrar, quiero decir que disfruté mucho la revisión del documento, aprendí mucho en la lectura y que las observaciones se hacen pensando que entre colegas debemos apoyarnos mediante la revisión crítica y constructiva de nuestro trabajo.

DICTAMEN 2

Dra. Maritza Carrasco*

Comentarios generales

El documento preparado como informe final del estudio de referencia, presenta capítulos muy importantes para el reconocimiento de la actividad de educación ambiental en México y del abundante material que se ha producido en la temática, a través de diferentes estudios cuyos objetivos y proyecciones han respondido a intereses muy diversos, desde los contextos y los niveles en los que se han desarrollado.

Asimismo, el reporte incorpora en algunos de sus apartados, elementos de orden conceptual, no sólo desde la crítica de los desarrollos de la educación ambiental, sino desde los aspectos a tener en cuenta en la construcción del campo investigativo particular en México. Es el caso de: “Atisbando la construcción conceptual de la educación ambiental en México” (introducción del informe) y “Respuesta discursiva a la dislocación constitutiva del campo de la investigación en educación ambiental” (categorías de investigación-literal A). Este último constituye una de las contribuciones más importantes del documento, en lo que a la caracterización del campo de investigación de la educación ambiental se refiere, toda vez que no sólo describe las características detectadas a través de estudios previos,

* Ministerio De Educación, Colombia.

sino que aporta a construir epistemológicamente cada característica y a su contextualización: educativo-ambiental.

Igualmente, aspectos relevantes de orden conceptual, se encuentran a través del análisis en las respectivas categorías, ejemplo: “Aportaciones y resignificaciones, desde los discursos ambientales y sus propuestas pedagógicas” (Discursos ambientales y proyectos pedagógicos). Sin embargo, no existe en el documento un capítulo que recoja estas visiones y que ubique el marco conceptual desde el cual se está analizando la información y desde el cual se construyeron las bases de su organización.

En cuanto a la estructura del documento entonces, se puede afirmar que al hacer la lectura, cada uno de los apartados aparece planteado como si hubiera sido trabajado autónomamente, ya que no presenta una clara relación con los otros, en lo que tiene que ver con la conceptualización, la metodología y la proyección al análisis.

En el documento no existe un capítulo específico para la ubicación de las conclusiones del estudio, ni de sus proyecciones globales a la construcción del campo de la investigación, en educación ambiental. Lo anterior, a pesar de que en cada uno de los apartados se pueden encontrar elementos de conclusión muy importantes para la organización del apartado respectivo.

Comentarios particulares

a) En cuanto a los contenidos:

En su primer apartado, el documento presenta un material muy interesante de reflexión crítica sobre la evolución conceptual del campo de la educación ambiental. Este material ubica bien las diferentes etapas por las que han atravesado el debate y las proyecciones del tema particular; avanza en lo referente a la detección de enfoques y a la aplicación de los mismos, a través de diferentes programas, proyectos y actividades que a lo largo de la historia, han sido promovidos por organismos de carácter internacional y que han influenciado, de una u otra, el accionar del tema en América Latina y por supuesto en México. Sin embargo y pese a que en este apartado se hacen algunas reflexiones, sobre la influencia que estos enfoques han tenido en la educación ambiental en México, la reflexión crítica no se proyecta a los demás apartados del texto. De igual manera, se puede afirmar que no se incorpora como elemento de análisis en las diferentes categorías utilizadas por el estudio para la sistematización de la información. En este sentido, el apartado se queda instalado en la introducción del documento, pudiendo

cumplir un papel fundamental en la construcción teórica y proyectiva del estudio, gracias a la argumentación y a la claridad tanto en la ubicación de las etapas históricas que han sido fundamentales en los desarrollos de la temática, como en las corrientes que han acompañado la evolución de la misma.

En el segundo apartado del documento “La investigación en educación y medio ambiente”, a través del cual se ubican: Las etapas temporales del desarrollo del campo de la educación ambiental en México, la metodología de trabajo, la organización del equipo de investigación, los rasgos de la investigación en educación y medio ambiente (periodo 1992-2002), las categorías de investigación y los resultados analíticos de las mismas, el informe presenta materiales muy importantes para la construcción conceptual de la investigación, como son: Los “rasgos de la investigación en educación y medio ambiente” y los aspectos que hacen referencia a la “genealogía del campo” y a la: “respuesta discursiva a la dislocación constitutiva del campo de la investigación en educación ambiental”, incluidos en la categoría denominada: “estudios panorámicos de la investigación en educación ambiental”.

Vale la pena resaltar aquí, el valor del avance teórico que tiene este material para el análisis de la información sistematizada, a través del estudio. Los aportes de investigaciones anteriores y particularmente aquellas referenciadas en el texto de De Alba, Bravo, *et al.*, muestran no solamente la identificación de características observadas en la dinámica del campo investigativo particular, sino que apuntan a la formulación argumentativa de dicha caracterización. Esto en razón a que ponen como ejes fundamentales, los orígenes de la educación ambiental y la contextualización de los mismos para el análisis de la complejidad del estudio de la temática y de su proyección, a la dinámica educativa-ambiental en la cual se encuentra inmersa y desde la que construye sus propósitos estructurantes, en el campo de la investigación en educación ambiental. A pesar de la importancia capital de este planteamiento, dicha caracterización no parece haber sido utilizada para la construcción de las diferentes categorías, que sirvieron como base del estudio; por lo tanto su utilización es reducida, en lo que al análisis de la información se refiere. Este es un material que amerita ser transversalizado en las diferentes categorías construidas y posicionado en el estudio, como herramienta fundamental de análisis de la evolución del campo.

En este mismo apartado, cuando se presenta la “organización y metodología de trabajo para el estado del conocimiento”, se nota un desbalance conceptual; ya que el documento entra en una dinámica descriptiva y abandona el esfuerzo de ubicación histórica y de análisis general de la informa-

ción, que sobre investigación y educación ambiental, sirvieron de fundamentación a las tres etapas del desarrollo del estudio. Esto se nota bien cuando presentando las jornadas de trabajo realizadas, para la organización del estudio y las temáticas desarrolladas en dichas jornadas, se habla del establecimiento de una “base conceptual” compartida entre los miembros del equipo, sin que realmente en ninguno de los párrafos anteriores o posteriores al planteamiento, se desarrolle dicha base conceptual. En este aspecto solamente se recurre a citar algunos de los textos que sirvieron para la construcción de la mencionada base.

En el mismo contexto, el documento plantea que para el estudio fueron retomadas las nociones sobre “estado de conocimiento” y la forma de realizar estudios al respecto, elaborados por el COMIE. Asimismo, se define lo que se entiende por el estado de conocimiento ubicando a la “valoración del conocimiento”, como un aspecto relevante para el estudio; sin embargo, como no se explicita la base conceptual del estudio, no es claro desde dónde se valora la información, ni a la luz de qué elementos se analiza. Igualmente, cuando se plantean los criterios para la elaboración de los estados de conocimiento, que “surgieron de la coordinación del área VIII...”, se incluye entre ellos el relacionado con el enfoque “Abierto y flexible”, sin que se pueda reconocer en el texto, desde qué bases conceptuales se ha construido el mencionado enfoque. En cuanto a las nociones acordadas al interior del campo núm. 5, el planteamiento es demasiado general y contiene algunas afirmaciones que, sin sus correspondientes desarrollos, no permiten ubicar la dimensión de los acuerdos para su aplicación en el análisis de la información; es el caso de: “se partirá de definiciones prácticas, que faciliten un lenguaje común entre los miembros del equipo...” (¿cuáles?). Sobre educación ambiental, los acuerdos de: “orientarse con un sentido amplio del término...” (¿qué significa esto en el contexto del estudio?) y “no partir de definiciones *a priori*...” (¿por qué?). Teniendo bastantes elementos teóricos diseminados, a través de los diferentes apartes del documento, estos aspectos requerirían mayores desarrollos argumentativos.

En cuanto a las categorías utilizadas para la organización de la información recopilada, sólo aparecen enumeradas, a pesar de que se anuncia su descripción y definición, cuando comienza el desarrollo analítico de cada una de ellas. Solamente la categoría que hace referencia a los “estudios panorámicos de la investigación en educación ambiental”, inicia con una breve descripción de los orígenes de la misma. La tipología y la categorización son aspectos muy importantes para este tipo de estudios; ya que se constituyen en elementos orientadores para futuras investigaciones y pueden plantear, a otros investigadores, posibilidades de organización de

información relevante en educación ambiental, para ser analizada desde unas bases conceptuales complejas, pero a la vez altamente proyectivas, en un campo que está en proceso de constitución como es el de la investigación en educación ambiental. Por lo anterior y por la bondad de la información recopilada, y de los materiales teóricos presentes en los diversos apartes del documento, este aspecto requiere de mayor desarrollo al interior del informe; fundamentalmente en lo que respecta al proceso de construcción de cada una de las categorías y a los elementos conceptuales y técnicos tenidos en cuenta para su definición.

En lo concerniente al manejo de la información para el análisis respectivo, en cada una de las categorías establecidas, vale la pena destacar aquí, las que hacen referencia a los trabajos de: “Educación para la conservación de la diversidad biológica y cultural”; “Educación en proyectos de desarrollo comunitario” y “Discursos ambientales y proyectos pedagógicos”. Lo anterior en razón a que en el caso de la primera de éstas, se nota el posicionamiento de criterios a través de los cuales se realizó la lectura de la información y se hizo la reflexión crítica respectiva. En este sentido, la categoría presenta un trabajo interesante de contextualización de la temática; plantea preguntas importantes, como apertura a la presentación del análisis (ubicación del componente cultural de la temática), toma como base enfoques (naturalismo y conservacionismo, entre otros), para seguirle los pasos a la evolución del tema; identifica métodos y técnicas utilizadas en el desarrollo de los trabajos analizados (elementos críticos interesantes al respecto); deja ver una revisión de los marcos teóricos de los trabajos analizados; plantea el origen de los investigadores e investigadoras responsables de los diversos trabajos, aspecto éste que en el mismo documento permite comprender muy bien la estabilidad y predominancia de los enfoques de los estudios; y, finalmente, recupera el valor de los resultados de las investigaciones, en proyecciones concretas (lineamientos, áreas protegidas).

Respecto a la segunda categoría, señalada en el párrafo anterior como relevante en el documento, es importante indicar que también se puede observar en ella la ubicación de criterios, a través de los cuales se realizó la lectura de la información y que sirvieron de base para el análisis respectivo. Entre ellos: la contextualización de la educación ambiental en los estudios de desarrollo comunitario en México (a través de diferentes periodos); el trabajo de análisis de enfoques, desde una reflexión crítica relacionada con el desarrollo comunitario y su contacto con la organización social; la identificación de modelos para el análisis de la dinámica comunitaria y la comprensión del desarrollo rural; el reconocimiento de estrategias de uso de los recursos naturales, por parte de las comunidades; algunas dificultades

para la investigación en el campo específico y recomendaciones que corresponden bien, a los planteamientos desarrollados a través del contenido.

La tercera categoría, que relaciona trabajos alrededor de “Discursos ambientales y proyectos pedagógicos” es muy interesante desde: *a)* el enfoque teórico empleado para el análisis de la información (significación de la realidad ambiental); *b)* la identificación de los temas más frecuentemente investigados; *c)* la detección de métodos más utilizados por los investigadores que han desarrollado trabajos en la temática particular; *d)* la diferenciación entre los discursos que se desarrollan mediante proyectos pedagógicos escolares y otros elaborados, a través de las ONG. A pesar de las fortalezas del análisis, desde los criterios mencionados anteriormente, esta categoría deja un espacio vacío en lo referente a proyecciones de estos estudios y recomendaciones; en lo cual fueron claras las otras dos señaladas como relevantes.

En el marco anterior, las categorías: “Otras líneas de investigación” y “Estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales”, están trabajadas de manera descriptiva y general. El primer caso puede ser comprensible, en razón a que recoge una serie de trabajos difíciles de clasificar en cualquiera otra de las categorías establecidas para el estudio. Sin embargo, esto no es razonable para el segundo caso, ya que en el documento existe un aparte muy bien trabajado a nivel de temporalidad, enfoque y reflexión crítica como es: “Atisbando la construcción conceptual de la Educación Ambiental en México”. Por supuesto, este último material hubiera podido servir de fundamento para la construcción de la categoría, para el análisis de la información y para la proyección de los resultados (aspectos propositivos) en el documento.

Las categorías “Estudios panorámicos de la educación ambiental” y “Formación ambiental y profesionalización” presentan fortalezas, tanto en la ubicación de enfoques para los análisis respectivos como en desarrollos teóricos que ya fueron planteados en párrafos anteriores. En estas dos categorías, la temporalidad, los ámbitos de producción de los estudios y la evolución de los mismos, son bien trabajados y permiten comprender las proyecciones de los resultados en cuanto a la construcción del campo de la investigación en educación ambiental se refiere.

b) En cuanto a la estructura del documento:

La organización interna del informe presenta algunos problemas. Uno de ellos está relacionado con la condensación de casi la totalidad del material, de la investigación, en el segundo apartado: “La investigación en educación y medio ambiente”. En éste se mezclan aspectos de diferentes niveles,

como lo metodológico de la investigación (tanto desde el punto de vista descriptivo, como desde el punto de vista conceptual), con niveles descriptivos, en cuanto a la categorización y aspectos de análisis por categoría, se refiere (estos últimos, ejes medulares de la reflexión crítica y de las proyecciones de la investigación). Lo anterior afecta, por supuesto, el carácter sistemático y secuencial de la presentación del proceso investigativo y de sus resultados.

Otro problema que se encuentra en el mismo apartado (planteado en parágrafos anteriores), es el referente a los desniveles en la construcción teórica y el manejo de criterios de análisis de la información, en las diferentes categorías. Esto quizá esté ligado a la independencia en la producción de cada uno de los materiales, que conforman el mencionado apartado. Es decir, a la ausencia de conectores metodológicos, analíticos y de interacción en el texto. Como resultado entonces, se notan cortes drásticos, entre los escritos correspondientes a: “origen y etapas”, “organización y metodología del trabajo para el estado de conocimiento” y “rasgos de la investigación en educación y medio ambiente (1992-2002)”. Cada uno de ellos tiene una estructura propia, que no logra contribuir a la concatenación necesaria con los demás. Igualmente ocurre con el trabajo analítico y propositivo, desarrollado en cada una de las categorías.

Finalmente, vale la pena enfatizar que el documento es muy valioso. Esto se destaca en la calidad del trabajo analítico, de la producción teórica y del potencial proyectivo, tanto de los resultados de la investigación, como de la construcción del proceso de conceptualización y organización de la misma. Este informe es rico en contextualización de muchos de los estudios desarrollados alrededor de la educación ambiental en México pero, sobre todo, aporta claridades en la ubicación de enfoques y en la selección de elementos de carácter teórico (dislocación), importantes para la construcción del campo de la investigación en el tema específico. Razones suficientes para demostrar el mérito que tendría una revisión de la estructura que permita incorporarle el carácter sistemático requerido para su mejor comprensión.

c) En cuanto a las proyecciones de la investigación:

El reporte contribuye de manera importante a la construcción del campo de la investigación en educación ambiental, en aspectos como: *a)* la identificación de enfoques y prevalencia en los diferentes estudios; *b)* la caracterización de etapas, para el análisis de la evolución de la temática (atendiendo a contextos locales, nacionales e internacionales); *c)* la construcción teórica para el fortalecimiento de marcos conceptuales; *d)* la organización de algunas pautas metodológicas pertinentes al análisis de un tema tan complejo

como el de la educación ambiental; *e*) la detección de elementos proyectivos, para la aplicación de los resultados de investigación a contextos particulares y, *f*) el fortalecimiento de equipos de investigación, interdisciplinarios e interinstitucionales, entre otros. De la misma manera aporta también elementos, que pueden ser muy útiles en cuanto a la definición de políticas locales y/o nacionales de educación ambiental (México), se refiere. Esto, dado que sus resultados dejan ver un diagnóstico interesante que permitiría formular diseños estratégicos, orientados a superar las debilidades del tema en materia de: intervención e investigación, formación y capacitación, y en la construcción de discursos pedagógico- ambientales, que tengan como horizonte su incorporación en los procesos de movilización de las representaciones sociales (afectación de sistemas de comportamiento)

Sugerencias y/o recomendaciones

El documento en general requiere de una revisión en su organización interna. Quizá valga la pena abrir un apartado o capítulo especial para lo relacionado con la metodología, separando a su vez los aspectos descriptivos (jornadas de organización del estudio, equipo de trabajo, coordinación e investigadores, estudiantes, plan de trabajo, periodo, descripción de etapas, elaboración de resúmenes analíticos, distribución de fuentes de información, formatos COMIE, acuerdos para la captura de material), de los aspectos conceptuales que acompañan el análisis de la información (orígenes y etapas de la investigación, bases conceptuales de la investigación, rasgos de la investigación en educación y medio ambiente y rasgos) de la misma.

En este mismo apartado, sería también interesante que se pudiera desarrollar un planteamiento, a propósito de los criterios que se tuvieron en cuenta por parte de la coordinación del estudio y de los investigadores para llegar a la definición de las diferentes categorías, al igual que la estructura general de las mismas y su proyección para la reflexión crítica, teniendo en cuenta las bases conceptuales previstas. Tal vez esto contribuiría a clarificar el desnivel en el tratamiento analítico que se encuentra en el desarrollo de algunas categorías. En cuanto a las bases conceptuales, el trabajo amerita un desarrollo mayor al que presenta el documento. En este sentido, el informe contiene, a través de todos sus apartados, elementos teórico-conceptuales muy importantes que pueden ser recogidos y servir de base para la ampliación de este aspecto, fundamental para el estudio y las proyecciones de la investigación.

El trabajo de análisis y proyección de la información, desde las diferentes categorías podría organizarse en un apartado o capítulo diferente al de

la metodología, incorporando un pequeño párrafo introductorio de presentación de las mismas. En cuanto a la categoría: “Estudios para el diseño de estrategias nacionales de educación ambiental e investigaciones internacionales”, podría ser importante que se ajustara en contextualización y análisis, tomando como referente el apartado de introducción del documento; ya que éste permite con seguridad aportar a dicha categoría elementos de enfoque, de temporalidad y de proyección en cuanto a la utilidad e impacto de los estudios se refiere.

Atendiendo al cambio de estructura que requiere el documento, sería indispensable abrir un capítulo de conclusiones, que permita plantear sintéticamente el estado de conocimiento de la investigación en educación ambiental en México, y la evolución del campo. Estas conclusiones se podrían organizar a través de los criterios generales, expuestos en el capítulo de metodología y atendiendo a las bases teórico-conceptuales manejadas a través del documento. Igualmente sería interesante que en este capítulo, se abordaran las dificultades que presenta este tipo de estudios, desde la complejidad conceptual y metodológica que al interior del mismo documento se ubica en sus diferentes apartados. En el contexto anterior entonces, sería de gran utilidad para otras investigaciones e investigadores, desplegar los posibles escenarios de proyección de los resultados del estudio, al igual que las limitaciones del mismo.

Finalmente, es importante reiterar aquí el potencial de proyección que puede tener este estudio, en la estructuración del campo investigativo particular y en la definición de líneas estratégicas de política, que permitan orientar los procesos educativo-ambientales en México, para el logro de mayores impactos en la dinámica, propia del tema. Pero quizá en este aspecto, lo más importante es que el estudio logra una reflexión crítica, en cuanto a enfoques, compromisos nacionales e internacionales y riesgos de proyección conceptual y práctica, en lo que al desarrollo sostenible se refiere; aspectos estos, que favorecen la vigilancia permanente (de definiciones políticas en el tema), desde el sector investigativo.

Insisto, dada la riqueza conceptual del documento, manifiesta a través de los diferentes materiales incluidos en sus apartados tales como: Rasgos de la investigación en educación y medio ambiente; respuesta discursiva a la dislocación constitutiva del campo de la investigación en educación ambiental y discursos ambientales y proyectos pedagógicos, entre otros, valdría la pena extraer algunos de estos materiales y ubicarlos junto con algunos de los planteamientos de la introducción, como referentes teórico-conceptuales del informe, ya que esto clarificaría la orientación de los análisis, que se trabajan en cada una de las categorías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, Victoria y Homero Sánchez (1996). *Educación ambiental: ecología*, México: Trillas.
- Alba Gamio, Margarita (2001). *Sistematización de un proyecto de educación ambiental sobre la conservación de las tortugas marinas en Quintana Roo*. Informe de actividades profesionales, México: FFyL-UNAM.
- Álvarez, I. P.; E. Cervera; C. Garibay; P. Gutiérrez; F. Rosete (1993). *Los umbrales del deterioro: La dimensión ambiental de un desarrollo desigual en la región Purépecha*, México: Friedrich Ebert Stiftung/Facultad de Ciencias-PAIR-UNAM.
- Amigos de la Tierra (1993a). *Bases para la estrategia española de conservación y uso sostenible de la biodiversidad*, resumen, Madrid, pp.1-23.
- Amigos de la Tierra (1993b). *Sobre la estrategia española para la conservación y uso sostenible de la biodiversidad*, San Bernardo, Madrid.
- Ángel Maya, Augusto (1996). “Método histórico y medio ambiente”, en *Evolución histórica de las relaciones sociedad naturaleza. Antología*, unidad I, módulo II, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Anta, F. S. (1992). *Ecología y manejo integral de recursos naturales en la región de la chinantla*, México: Friedrich Ebert Stiftung, pp.65-132.
- Arias Ortega, Miguel Á. (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México*, tesis de maestría en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Barraza, L. L. (1984). *La labor del pedagogo en el zoológico: Una alternativa para la formación de una conciencia conservacionista*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: Universidad Panamericana.
- Barraza, L. L. (1990). *Why is education so important in zoos? Zoomat a model from Mexico*, tesis de diplomado en Manejo de especies en peligro de extinción, Canterbury: Jersey Wildlife Preservation Trust-Universidad de Kent.

- Barraza, L. L. (1994). *Los zoológicos en camino hacia la educación. Manual para el educador*, México: SEP/Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF.
- Beltrán Castillo, Enrique (1946). *Los recursos naturales en México y su conservación*, México: Sociedad Mexicana de Historia Natural.
- Beltrán Castillo, Enrique (1947). “La protección de la naturaleza en la UNESCO y en la escuela mexicana”, en *Reivindicación*, sin datos de edición.
- Beltrán Castillo, Enrique (1948). *Algunas sugerencias educativas en el campo de la conservación del suelo y el agua*, Guanajuato: Primer congreso estatal de conservación del suelo.
- Beltrán Castillo, Enrique (1948). *Conservation education in Mexico. Proceedings*, Denver, Colorado: Interamerican Conference on Natural Resources.
- Beltrán Castillo, Enrique (1948). *La conservación de los recursos naturales, un problema educativo. Proyección*, sin datos de edición.
- Beltrán Castillo, Enrique (1949a). *La educación en la conservación de los recursos naturales*, bol. SMGE N° 68, sin datos de edición.
- Beltrán Castillo, Enrique (1949b). *Protection of nature in mexican education*, Lake Success, NY: Tech. Conf. On Protection of Nature, IUCN.
- Beltrán Castillo, Enrique (1954). *Métodos y medios de educación y publicidad en conservación*, México: IMERNAR.
- Beltrán Castillo, Enrique (1955) *Public education in forestry*, Dehra Dunn, India: 4th World Forestry Congress.
- Beltrán Castillo, Enrique (1971) *Educación, recursos, población*, México: IMERNAR.
- BID-PNUD (1991) *Nuestra propia agenda sobre desarrollo sustentable y medio ambiente*, México: FCE.
- Beltrán Martínez de Castro, Margarita (1996). *El mundo en peligro. Curso de educación ambiental*, México: Fernández editores.
- Bifani, Paolo (1992). *Desarrollo sostenible, población y pobreza: algunas reflexiones conceptuales*, Guadalajara: Conferencia magistral en el Congreso iberoamericano de educación ambiental.
- Bifani, Paolo (1997) *Medio ambiente y desarrollo*, Guadalajara: UdeG.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo una civilización negada*, colección Los noventa, México: CNCA-Grijalbo.
- Braus, J. A. y D. Wood (1998). *Educación ambiental en las escuelas ¡creando un programa que funcione!* Columbus: Centro de información de recursos educativos para la ciencia, las matemáticas y la educación ambiental.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (coord.) (1991). *Memorias del II coloquio sobre ecología y educación ambiental. La educación media superior en debate*, México: SEDUE/CESU-UNAM.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (1992). *Incorporación de la dimensión ambiental al currículum universitario. Estudio comparativo entre la Universidad Nacional Autónoma de México y*

- la Universidad Autónoma Metropolitana* (proyecto de investigación inédito), México: CONACYT.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (1993a). “Características de la oferta educativa de estudios ambientales en el nivel superior de México” en *Perspectivas docentes*, núm 11, mayo-agosto, Villahermosa: UJAT, pp. 23-34.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (1993b). “Crisis ambiental, desafío no reconocido por las universidades públicas de México?” en *Perspectivas docentes*, núm 11, mayo-agosto, Villahermosa: UJAT, pp. 3-8.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (2000a). “Conclusiones del Congreso nacional de investigación en educación ambiental”, *Gaceta In-formamos*, México: CECADESU/SEMARNAT.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (2000b). “Conclusiones del panel: Enfoques de investigación de educación ambiental”, *Memoria del foro nacional de educación ambiental*, Aguascalientes: Universidad de Aguascalientes, pp. 577-579.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (2001). “La investigación en educación ambiental en México: un campo de producción simbólica emergente”, ponencia presentada en el IV seminario internacional Formación de dinamizadores en educación ambiental. Investigación, educación ambiental y escuela, Medellín, Colombia 24-28 de abril del 2001.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa (2002a). “La formación e investigación universitaria en temas ambientales, un balance general”, ponencia presentada en el seminario de Educación, ciencia y tecnología en el marco del proceso preparatorio de México para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible, Johannesburgo 2002, Guadalajara, Jalisco, mayo del 2002.
- Bravo Mercado, Ma. Teresa y Octavio Santa María (2002b). “El desafío ambiental, orientador de los nuevos rasgos de la educación superior en México”, en Piñera Ramírez, David (coord.) *La educación superior en el proceso histórico de México*, tomo III, *Cuestiones esenciales y prospectiva del siglo XXI*, México: SEP-UABC-ANUIES, pp. 150-168.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1991). *Análisis del discurso y educación*, serie documento DIE, núm. 26, México: DIE-CINVESTAV.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993) “Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzos”, en Quintanilla, Susana *Teoría, campo e historia de la educación*, México: COMIE.
- Buenfil Burgos; De Alba, Alicia *et al.* (1992). *Cuadernos 29. Filosofía, teoría y campo de la educación*, Estados del conocimiento de la investigación educativa, México: COMIE.
- Capra, Fritjof (1996). *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*, trad. Newton Roberval Eicheberg, San Pablo: Cultrix.
- Carabias, J. (1990). “Hacia un manejo integrado”, en *Ciencias*, núm. 4, pp. 75-81.

- Caride, José Antonio y Pablo Ángel Meira (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona: Ariel educación.
- Casti, John L. (1994). *Complexification: Explaining a paradoxical world through the science of surprise*, Nueva York: HarperPerennial.
- Castillo, Alicia (2000). "Communication and utilization of science in developing countries", en *Science Communication*, vol. 22 (1), septiembre, pp. 46-72.
- CEPAL (1991). *El desarrollo sustentable: Transformación productiva, equidad y medio ambiente*, México: CEPAL.
- CEPAL-PNUMA (1990). *América Latina y el Caribe. El reto ambiental del desarrollo*, México: CEPAL-PNUMA.
- CESU/UNAM-SEDUE (1991). *Memoria. II Coloquio sobre ecología y educación ambiental. La educación media superior en debate*, México: SEDUE/CESU-UNAM.
- CESU-UNAM/SEDUE (1998). *Memoria. I Coloquio de ecología y educación ambiental: concepciones, perspectivas y experiencias*, México: CESU-UNAM/SEDUE.
- Challenger, A. (1998). *Utilización y conservación de los ecosistemas terrestres de México: Pasado, presente y futuro*, México: Instituto de Biología-UNAM, pp. 727-734.
- Cleaves, S. Peter (1985). *Las profesiones y el Estado. El caso de México*, México: El Colegio de México.
- CNUMAD (1992). *Declaración de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente y Desarrollo*.
- COMIE (1993). *Educación y valores*, cuaderno 23, México: COMIE.
- COMIE (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la salud, del medio ambiente, de la educación físico-deportiva y de la recreación*, cuaderno 13, México: COMIE.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación (1960). "Una reforma sin improvisaciones, pero sin demoras innecesarias", Informe del Comité Directivo, en *Educación*, núm. 4, México: SEP.
- Curiel Ballesteros, Arturo (comp.) (1993). "Educación ambiental y universidad", *Congreso iberoamericano de educación ambiental. Una estrategia hacia el porvenir*, Guadalajara: UdeG.
- De Alba, Alicia (1989). *Currículum universitario frente a los retos del siglo XXI. Perspectivas de México, Argentina y Ecuador* (proyecto de investigación inédito) México: CONACYT.
- De Alba, Alicia, et al. (1992). "Análisis curricular de contenidos ambientales", en *Ecología y educación. Elementos para el análisis de la dimensión ambiental en el currículum escolar*, México: CESU-UNAM, pp. 195-223.
- De Alba, Alicia (1993) "El imperativo ambiental", en *Perspectivas docentes.*, núm 11, mayo-agosto, Villahermosa: UJAT, pp. 9-14.
- De Alba, Alicia y otros (1993b). "La dimensión ambiental en el currículum de la escuela primaria: 1985-1986", en *El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*, México: CESU-UNAM/INE-SEDESOL.

- De Alba, Alicia y otros (1993c). *El libro de texto y la cuestión ambiental. Los contenidos ecológicos en el currículum de primaria*, México, CESU-UNAM/INE-SEDESOL.
- De Alba, Alicia (comp.) (1995). *Posmodernidad y educación*, México: Miguel Ángel Porrúa, CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia (coord.) (1988). *Memoria. I Coloquio de ecología y educación Ambiental*, México: CESU-UNAM/SEDUE.
- De Alba, Alicia y Ma. Teresa Bravo (1994). *Diagnóstico de la investigación en educación ambiental en las instituciones de educación superior. Estudio exploratorio*. Informe final de investigación, México, CESU-UNAM, presentado en la 23 Reunión Anual de la NAAEE. Cancún, 22 al 28 de septiembre de 1994, inédito.
- De Alba, Alicia y María Teresa Bravo (1994) *Estudio exploratorio: Estado de la investigación en educación ambiental en las instituciones de educación superior de México*, Informe de investigación, México: CESU-UNAM.
- De Alba, Alicia y María Teresa Bravo (2000). *Estudio: Avances en el campo de la investigación en la EA en México*. Informe de investigación, México (en elaboración).
- De Alba, Alicia y Ma. Teresa Bravo (coord.) (2002). *Avances en el campo de la investigación en la educación ambiental en México. Informe final*, en proceso, México.
- De Alba, Alicia y María Teresa Bravo *et al.* (1999). “Campo emergente en constitución: avances en el campo de la investigación en educación ambiental en México 1980-1999”, ponencia presentada en el Congreso nacional de investigación en educación ambiental, Veracruz.
- De Alba, Alicia y Édgar González Gaudiano (1997). *Evaluación de programas de educación ambiental en América Latina y el Caribe*, México: CESU-UNAM/CECADESU-SEMARNAP/UNESCO.
- De Landsheere, Gilbert (1996). *La investigación educativa en el mundo*, México: FCE.
- Del Amo R., S. y J. Ma. Ramos (1994). *Desarrollo sostenible*. México: PRONATURA.
- Einseberg, Rose (1993). *Estado de conocimiento de la investigación educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los campos de la salud, el medio ambiente y la educación física, deportes y recreación*, cuaderno 13, México: COMIE.
- Flores, V. O. y P. Gerez (1988). *Conservación en México: Síntesis sobre vertebrados terrestres, vegetación y uso del suelo*, México: Instituto Nacional de Investigaciones sobre Recursos Bióticos.
- Foladori, Guillermo (1999). *Los límites del desarrollo sustentable*, Montevideo: ediciones de la Banda Oriental.
- Foladori, G y Édgar González Gaudiano (2001). “En pos de la *historia* en educación ambiental”, en *Tópicos en educación ambiental*, vol. 3, núm 8.
- Fuentes Amaya, Silvia (1999). “Hacia la construcción de una nueva identidad: la investigación educativa en el campo de la educación ambiental en México”, en *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, Aguascalientes: SEMARNAP/UAA.

- Gadotti, Moacir y Carlos Alberto Torres (comp.) (1993). *Educación popular. Crisis y perspectivas*, serie Educación internacional-Instituto Paulo Freire, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García, Ernest (1999). *El trampolín fáustico. Ciencia, mito y poder en el desarrollo sustentable*, colección Gorgona núm. 7, Valencia: Tilde.
- García, Rolando (1999). “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”, en *Educación en ambiente para el desarrollo sustentable*, Buenos Aires: CTERA, pp.39-66.
- Garibay, C.; E. López Hernández; C. Barrera; S. Correa; M. A. Fernández; M. Verónica; y O. Manzano (1988). “Recursos naturales y sociedad campesina en los pantanos de Centla, Tabasco” en *Ecología y conservación de los ríos Usumacinta-Grijalva, Memorias*, Tabasco: INIREB-Gobierno del estado de Tabasco, pp. 651-664.
- Gibbons (1997). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Gobierno Federal (1994). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México: Gobierno Federal.
- González Gaudiano, Édgar (1993). *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*, México: U de G/WWF.
- González Gaudiano, Édgar (1993a). “Estado del conocimiento de la investigación en educación ambiental en México” en González Gaudiano *et al.* (coord.) (1995) *Hacia una estrategia nacional y plan de acción en educación ambiental*, México: SEMARNAP/SEP.
- González Gaudiano, Édgar (1993b). *Elementos estratégicos para el desarrollo de la educación ambiental en México*. México: U de G. Reimpreso (1994) por el INE-SEDESOL.
- González Gaudiano, Édgar (coord.) (1993c) *Hacia una Estrategia Nacional y Plan de Acción en Educación Ambiental*. México, SEDESOL. Reimpreso por la SEP y la SEMARNAP en 1995.
- González Gaudiano, Édgar (1997). *Educación ambiental. Historia y conceptos a veinte años de Tbilisi*, México: SITESA.
- González Gaudiano, Édgar (1998). *Centro y periferia en educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*, México, Mundi-prensa.
- González Gaudiano, Édgar (1998a). The Latin-American perspective on the debate on education for sustainability, en *Environmental Communicator*, NAAEE, 28(5).
- González Gaudiano, Édgar (1999). “Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe”, en *Tópicos en educación ambiental*, vol.1, núm. 1, pp. 9–26.
- González Gaudiano, Édgar (coord.) (2000) *La educación ambiental en México: Logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio*. Informe de país preparado para el III Congreso iberoamericano de educación ambiental. Caracas, Venezuela.

- González Gaudiano, Édgar (2000a). “Complejidad en educación ambiental” en *Tópicos en educación ambiental*, vol. 2, núm. 4, pp.21-32.
- González Gaudiano, Édgar (2000b). “Presentación”, en *Memoria del Foro nacional de educación ambiental*, México: UAA.
- González Gaudiano, Édgar (2001). “¿Cómo sacar del coma a la educación ambiental? La alfabetización: un posible recurso pedagógico-político”, en *Ciencias ambientales*, San José: Universidad de Costa Rica.
- González Gaudiano, Édgar y Fedro C. Guillén (coord.) (1998). *¿Profesionalizar la educación ambiental?* Memoria de la mesa de Profesionalización de los educadores ambientales del II Congreso iberoamericano de educación ambiental, Guadalajara: SEMARNAT-UNICEF-U de G.
- Graf, M. S.; C. Santana; P. Jardel y B. Benz (1995). “La reserva de la biosfera sierra de Manantlán: Un balance de ocho años”, en *Revista de la Universidad de Guadalajara*, México, pp. 55-60.
- Guattari, Felix (1997). *As três ecologías*, trad. Maria Cristina F. Bittencourt, sexta edición, Campinas: Papirus.
- Guha, Ramachandra y Juan Martinez-Alier (1997). *Varieties of environmentalism. Essays North and South*, Nueva Deli: Oxford University Press.
- Guha, Ramachandra (2000). *Environmentalism. A global history*, Longman World History Series, Nueva York: Longman.
- Guimaraes, Leandro Belinaso y Fernando Oliveira Noal (2001). “El movimiento ecologista en Río Grande del Sur, Brasil: sus ideales educativos en la década de los años setenta” en *Tópicos en educación ambiental*, México, núm. 7, pp.22-29.
- Haidar, Julieta (1998). “Análisis de discurso” en Galindo Cáceres (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México: Perason Adison Wesley Longman.
- Ham, Sam H. (1992). *Interpretación ambiental. Una guía práctica para gente con grandes ideas y presupuestos pequeños*. Golden, Colorado: North American Press.
- Huckle, John y Stephen Sterling (eds) (1996). *Education for sustainability*, Londres: Earthscan.
- IRM-WRI-GEA (1993). *El proceso de la evaluación rural participativa: Una propuesta metodológica*, México: GEA.
- IUCN (1980). *Estrategia mundial para la conservación. Unión internacional para la conservación de la naturaleza y los recursos naturales*, Gland, Suiza: PNUMA-UICN.
- Jiménez Silva, María del Pilar (1997). *Dimensión ambiental y ciencias sociales en educación secundaria. Análisis de los libros de texto vigentes hasta 1992*, México: CESU-UNAM/Plaza y Valdés.
- Laclau, E. y Ch. Mouffe (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires: Siglo XXI, editores.

- Leff, E. (1990). *Medio ambiente y desarrollo en México*, vol. II, México: CIIH-UNAM.
- Leff, E. (1993). *Cultura y manejo sustentable de recursos naturales*; México: CIIH-UNAM/ Miguel Angel Porrúa/ PNUMA.
- Leff, E. (1993a). *Las ciencias sociales y la formación ambiental a nivel universitario*, México: UNAM/GEDISA/PIEA-UNESCO/PNUMA/Red de Formación Ambiental.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*, México: Siglo XXI-PNUMA.
- Limón Aguirre Berlanga, E. y G. O. Castillo Blanco (1997). *Alternativas. Educación ambiental*, México: Oxford University Press-Harla.
- Linares Fernández, Pedro (1993). “Pedagogía y educación ambiental” en *Currículum y problemática ambiental*, Xalapa: IIE- IPE/UV.
- López Hernández, E. S. (2000). “La educación ambiental no formal en Río Playa, Comalcalco, Tabasco. Investigación universitaria para el desarrollo sustentable” en *Antología: La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad*, vol. 3, *En torno al currículo ambiental*, col. Biblioteca de la educación superior, serie Bibliográfica, México: ANUIES/UdeG/SEMARNAP, pp. 163-201.
- Luke, Timothy (1997). *Ecocritique. Contesting the politics of Nature, Economy, and Culture*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Luke, Timothy (2001). “Education, Environment and Sustainability: what are the issues, where to intervene, what must be done?”, en *Educational Philosophy and Theory*, vol. 33, núm. 2, mayo, pp. 187-202.
- Martínez Delgado, Manuel; Ma. del Rocío Acuña Gómez; José Chiw Wong Galván, Doris Vega Pérez y otros (2002). *Plan estatal de educación ambiental, capacitación para el desarrollo sustentable y comunicación educativa de Zacatecas*, México, en prensa.
- Maya, Ángel Augusto (1996). “Método histórico y medio ambiente”, en *Evolución histórica de las relaciones sociedad-naturaleza. Antología*, unidad I, módulo II, Guadalajara: UdeG.
- Mittermeier, R. A. y Goettsch de Mittermeier, C. (1992). “La importancia de la diversidad biológica de México”, en Sarukhán y Dirzo, *México ante los retos de la biodiversidad*, México: CONABIO, pp. 63-73.
- Mrazek, Rick (editor) (1996). *Paradigmas alternativos de investigación en educación ambiental*, Guadalajara: U de G/NAAEE/SEMARNAP.
- NAAEE (1991). *Directorio informativo para educadores ambientales en la república Mexicana*,. México: NAAEE/WWF/FWS/National Park Service/SEDUE/UAM-Xochimilco.
- NAAEE (1993). *Estableciendo la agenda de la educación ambiental para los noventa. Presentaciones selectas de la 19ª conferencia anual de la NAAEE*, México: NAAEE/ WWF/ USFWS/National Park Service.
- Ojarasca (1997). *El desarrollo sustentable de comunidades y ejidos: La utopía realizándose*, México, pp. 3-9.

- Panayotou, T. (1994). *Ecología medio ambiente y desarrollo: Debate crecimiento vs conservación*, México: GERNIKA.
- Paradells, Vicent (2001). “Educar para la sostenibilidad (Almassora 1997-2001)”, en CENEAM, carpeta informativa, Valsain, Segovia.
- Pardo, Alberto (1999). *La educación ambiental como proyecto institucional. Desde Estocolmo a Río. La evolución conceptual como referencia*, en Bravo, Ma. Teresa (comp.) *La educación superior ante los desafíos de la sustentabilidad*, vol. 2, *En torno a la educación ambiental*, Antología, México: ANUIES/ U de G/SEMARNAP.
- Paré, L. y H. E. Velázquez (coord.) (1997). *Gestión de recursos naturales y opciones agroecológicas para la sierra de Santa Marta, Veracruz*, México: IIS-UNAM.
- Paré, L. (1995). “Experiencias en la sierra de Santa Marta, Veracruz: Participación comunitaria y conservación de los recursos naturales”, en *Revista de la Universidad de Guadalajara*, pp. 62-69.
- Pierri, Naína y Guillermo Foladori (eds.) (2001). *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*, Montevideo: Trabajo y capital.
- PNUD-SEMARNAP (1998). *Directorio de organismos vinculados con el medio ambiente y el manejo de recursos naturales*, México: PNUD-SEMARNAP.
- PNUMA (1991). *Bibliografía sobre medio ambiente y desarrollo en América Latina y el Caribe*, México: PNUMA.
- Poder Ejecutivo Federal (1995a). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México: SHCP.
- Poder Ejecutivo Federal (1995b). *Programa de Medio Ambiente 1995-2000*, México: SEMARNAP.
- Posch, Peter (1999). “Challenges for teacher education”, en *Workshop Report 99. International Workshop “Innovations in Teacher Education through Environmental Education”*, Viena: ENTE-ENSI.
- Prigogine, Ilya (1980). *From Being to Becoming*, San Francisco: W. H. Freeman.
- Provencio, E. (1993). “El desarrollo en los noventa: posibles implicaciones ambientales”, en Antonio Azuela y otros *Desarrollo sustentable. Hacia una política ambiental*, México: UNAM, pp. 61-81.
- Provencio, E. y J. Carabias (1993). *El enfoque del desarrollo sustentable. Una nota introductoria*, en Antonio Azuela y otros *Desarrollo sustentable. Hacia una política ambiental*, México: UNAM, pp. 3-12.
- Puiggrós, Adriana (1988). *La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas*, México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, Adriana (1993). “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”, en Pulido, Maritza y otros (1997) *Juegos ecológicos en el aula. Un manual de actividades para la educación ambiental en la educación básica*, Caracas: Fundambiente.

- Pulido, Maritza y otros (1997). *Juegos ecológicos en el aula. Un manual de actividades para la educación ambiental en la educación básica*, Caracas: Fundambiente.
- Reigota, Marcos (1994). *Meio ambiente e representação social*, Quesões da nossa época, 41, San Pablo: Cortez.
- Reigota, Marcos (1999). *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*, San Pablo Cortez.
- Reyes, Gerónimo (coord.) (1993). *Currículo y la problemática ambiental*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Reyes, J. (2000). “La escuela sola no hará el milagro: el papel de la educación no formal”, en *Memoria del Foro Nacional de Educación Ambiental*, Aguascalientes: SEMARNAP-UAA, pp. 43-52.
- Reyes, J. y Esteva, J. (1997). *Manual del promotor y educador ambiental para el desarrollo sustentable*, México: SEMARNAP-PNUMA.
- Romanini, C. et al. (1981). *Ecotécnicas para el trópico húmedo*, México: CECODES.
- Sánchez, Vicente (1984) *Estudio sobre la incorporación de la Formación Ambiental a la Educación Superior en México. Informe de Investigación*. México: Programa Desarrollo y Medio Ambiente/El Colegio de México.
- Sauvé, Lucie (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement. Éléments de design pédagogique*, Le défi éducatif Collection, Montreal: Guérin.
- Sauvé, Lucie (1999). “La educación ambiental: entre la modernidad y la posmodernidad, en busca de un marco de referencia educativo integrador”, en *Tópicos en educación ambiental*, México, núm. 2, pp. 7-25.
- Sauvé, Lucie (2000). “Para construir un patrimonio de la investigación en educación ambiental”, en *Tópicos en educación ambiental*, México, núm. 5.
- SEDUE (1990). *Formación ambiental*, boletín núm. 1, enero-abril, México, pp. 7.
- SEDUE/CESU-UNAM (1991). *Memorias del II Coloquio sobre ecología y educación ambiental. La educación media superior en debate*, México:SEDUE/CESU-UNAM.
- SEMARNAP (1997). *Directorio. Programas académicos nacionales de educación superior en medio ambiente, recursos naturales y pesca*, tercera edición, México: SEMARNAP-ANUIES. Disponible también en base de datos electrónica actualizada al año 2000.
- SEMARNAP/UAA (2000). *Memoria. Foro nacional de educación ambiental*, Aguascalientes: UAA-SEMARNAP.
- SEP (1999). *La educación ambiental en la escuela secundaria. Guía de estudio*, México: SEP-Programa Nacional de Actualización Permanente.
- SEP (1999). *La educación ambiental en la escuela secundaria. Lecturas*, México: SEP-Programa Nacional de Actualización Permanente.
- SEP/SEDUE/SSA (1987). *Programa Nacional de Educación Ambiental. Objetivos y estrategia*, México: SEP/SEDUE/SSA.

- Silva Comelin, María Inés (1999). *Ciudadanos del siglo XXI. Aproximación al habitus ambiental de los estudiantes de educación básica del Distrito Federal*, reporte de investigación, primera fase, septiembre, México.
- Smyth, John (1998). “Environmental education-The beginning of the end or the end of the beginning”, en *Environmental Communicator*, NAAEE, 28(5) 14-16.
- Souchon, Christian (1994). *Programa de educación sobre conservación y gestión de los recursos naturales*, serie de educación ambiental, 3, Madrid-Bilbao: UNESCO-Libros de la Catarata.
- Sterling, Stephen (2001). *Sustainable education. Re-visioning learning and change*, Schumacher Briefings, 6, Bristol: J.W. Arrowsmith.
- Taylor, John (1993). *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*, serie de educación ambiental, 2, Madrid-Bilbao: UNESCO-Libros de la Catarata.
- Tenti, Emilio (1981). “Génesis y desarrollo de los campos educativos”, en *Revista de Educación Superior*, abril-junio, México: ANUIES, pp.19.
- Toledo, V. M. y Barrera, B. N. (1984). *Ecología y desarrollo rural en Pátzcuaro: Un modelo para el análisis interdisciplinario de comunidades campesinas*, México: Instituto de Biología-UNAM.
- Toledo, V. M. (1994). “La vía ecológico-campesina de desarrollo: Una alternativa para la selva de Chiapas”, en *La Jornada del campo*, enero, pp. 4-6.
- Toledo, V. M. (1997). *La Jornada del campo*, núm. 61, en *La Jornada*, 29 de octubre, pp. 6-8.
- Tommasino, H. y G. Foladori (2001). “La crisis ambiental contemporánea”, en Pierri, N. y G. Foladori (eds.), pp. 11-26.
- Touraine Alain (2000). *Podremos vivir juntos*, México: FCE.
- Tudela, F. (1992). *La modernización forzada del trópico: El caso Tabasco*, México: CINVESTAV-IPN.
- UAA (2000). *Memoria del Foro nacional de educación ambiental*, Aguascalientes: SEMARNAP-UAA.
- UAA (2001). *Apostillas. Memoria del Foro nacional de educación ambiental*, Aguascalientes: UAA-SEMARNAP.
- UICN (1980). *Estrategia mundial para la conservación. La conservación de los recursos vivos para el logro de un desarrollo sostenido*, Gland, Suiza: UICN/PNUMA/ WWF.
- UNESCO (1985). “Carta de Bogotá sobre universidad y medio ambiente” y “Diez tesis sobre el medio ambiente en América Latina”, en *Universidad y medio ambiente en América Latina y el Caribe*, seminario de Bogotá 28 octubre-1 Noviembre 1985, Bogotá, UNESCO-PNUMA.
- UNESCO (1985). “Conclusiones y recomendaciones para la puesta en marcha de un plan de acción regional sobre universidad y medio ambiente” y “Criterios y recomendaciones generales para la incorporación de la dimensión ambiental

en los programas de educación superior”, en *Universidad y medio ambiente en América Latina y el Caribe*, seminario de Bogotá, 28 octubre-1 noviembre 1985, Bogotá: UNESCO-PNUMA.

UNESCO (1992). *Contacto*, vol. XVII, núm. 1, marzo.

UNESCO-Gobierno de Grecia (1997). *Educación para un futuro sostenible: Una visión transdisciplinaria para una acción concertada*.

Vattimo, Gianni (1996). *La sociedad transparente*, traductora Teresa Oñate, Barcelona: Paidós-Ibérica-ICE-UAB.

WALDRUP, M. Mitchell (1992). *Complexity. The emerging science at the edge of order and chaos*, Nueva York: Touchstone.

Wuest, Teresa (comp.) (1992) *Ecología y educación. Elementos para el análisis de la dimensión ambiental en el curriculum escolar*, México: CESU-UNAM.

SIGLAS EMPLEADAS

AC	Asociación Civil
ACEA	Asesoría y Capacitación en Educación Ambiental, SC
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BIOS	Biología Integral, Objetiva y Social
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCDS	Consejo Consultivo para el Desarrollo Sustentable
CDS	Comisión de Desarrollo Sustentable
CEAAL	Comité de Educación de Adultos para América Latina
CECADESU	Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable
CECYTES	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos
CENEAM	Centro Nacional de Educación Ambiental
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CERI	Centro para la Investigación Educativa y la Innovación
CESE	Centro de Estudios Sociales y Ecológicos
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad
CICEANA	Centro de Información y Comunicación Ambiental de Norte América
CIEDES	Comité de Instituciones de Educación para el Desarrollo Sustentable (Coahuila)
CINVESTAV	Centro de Investigaciones Avanzadas
CNIE	Congreso Nacional de Investigación Educativa

CNUMAD	Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y el Desarrollo
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Complexus	Consortio mexicano de programas ambientales universitarios para el desarrollo sustentable
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UNAM)
CUPIA	Consejo de Universidades Públicas e Instituciones Afines
CYMA	Conservación y Mejoramiento del Ambiente
DEA	Dirección de Educación Ambiental
DF	Distrito Federal
DIE	Departamento de Investigación Educativa
EA	Educación Ambiental
EDS	Educación para el Desarrollo Sustentable
EFS	Educación para un Futuro Sustentable
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
ENSI	Environment and School Initiatives
ES	Educación para la Sustentabilidad
FES	Facultad de Estudios Superiores
GDF	Gobierno del Distrito Federal
GIPS	Grupo Interuniversitario de Participación Social (Puebla)
ICONA	Instituto para la Conservación de la Naturaleza (España)
IES	Instituciones de Educación Superior
IMERNAR	Instituto Mexicano de Recursos Naturales Renovables
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud.
INE	Instituto Nacional de Ecología
INVEA	Investigación en Educación Ambiental
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
LGEEPA	Ley General del Equilibrio Ecológico y la Protección al Ambiente.
NAAEE	Asociación Norteamericana para la Educación Ambiental (siglas en inglés)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
ONG	Organización no gubernamental

ORPALC	Oficina Regional para América Latina y el Caribe
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PEMEX	Petróleos Mexicanos
PIIEA	Programa Internacional de Educación Ambiental
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PNUMA	Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente
PREMIA	Programa Rector Metropolitano Integral de Educación Ambiental
PRONEA	Programa Nacional de Educación Ambiental
PUEDES	Programa Universitario de Educación para el Desarrollo Sustentable (Aguascalientes)
PVEM	Partido Verde Ecologista de México
RAE	Resúmenes Analíticos en Educación
RENACE	Red Nacional Ambiental
SC	Sociedad Civil
SEDUE	Secretaría de Desarrollo Urbano y Ecología
SEMARNAP	Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca
SEMARNAT	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEP	Secretaría de Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIN	Sistema Nacional de Investigadores
SMA	Secretaría de Medio Ambiente del GDF
SRDB	Sistema Relacionado de Bases de Datos
SSA	Secretaría de Salud
UABC	Universidad Autónoma de Baja California
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAH	Universidad Autónoma de Hidalgo
UAJT	Universidad Autónoma Juárez de Tabasco
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UAY	Universidad Autónoma de Yucatán
UCM	Universidad de la Ciudad de México
UCORED	Unidad Coordinadora de la Red de Formación Ambiental
UdeG	Universidad de Guadalajara
UFSCar	Universidad Federal de San Carlos
UIA	Universidad Iberoamericana
UICN	Unión Mundial para la Naturaleza

ULSA	Universidad La Salle
UM	Universidad Michoacana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESP	Universidad del Estado de San Pablo
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USFWLS	Servicio de Pesca y Vida Silvestre de los Estados Unidos (siglas en inglés)
USP	Universidad de San Pablo
UV	Universidad Veracruzana
WRI	Instituto de Recursos Mundiales
WWF	Fondo Mundial para la Naturaleza (siglas en inglés)

DIRECTORIO GENERAL

ÁREA VIII. EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD

Coordinadora general:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Coordinadora:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

Co-Coordinadores:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

Mtra. Erika González Apodaca,
doctorante, UAM-I
Tel.: 01 95 1 4 15 23 (Oaxaca)
egonzalezapodaca@hotmail.com

Mtra. Rossana Podestá Siri,
ICSyH, BUAP
Tel.: 01 (222) 289 65 11
rojos@prodigy.net.mx

Mtra. Elizabeth Martínez Buenabad,
ICSyH, BUAP
Tel.: 01 (222) 297 20 44
buenabad27@hotmail.com

Mtra. Adriana Robles Valle,
doctorante, UIA
Tel. 55 39 39 64
cra@compaq.net.mx

Mtra. Gabriela Czarny, SEByN-SEP
Tel.: 55 53 01 13
juan@nova.net.mx

Mtro. Carlos Escalante Fernández,
doctorante, DIE-CINVESTAV
Tel.: 01 (722) 72 33 60
escalante@intralector.zzn.com

Dra. Patricia Medina Melgarejo,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 65 02 63
patimedinamelg@hotmail.com

Dra. Sonia Comboni Salinas,
Relaciones Sociales, UAM-X
Tels.: 54 83 70 90 (ext. 7117),
54 83 70 91 y 54 83 71 17
scomboni@cueyatl.uam.mx

Dr. José Manuel Juárez Núñez,
Relaciones Sociales, UAM-X
Tels.: 54 83 70 90 (ext. 7117),
54 83 70 91 y 54 83 71 17
jjuarez@cueyatl.uam.mx

Profra. Gisela Salinas Sánchez,
DGENAM; UPN-Ajusco.
Tels.: 57 79 73 91 y 53 29 70 42
botogise@yahoo.com

Profra. María Victoria Avilés Quezada,
UPN-Ajusco

Colaboradoras:
Lic. María Virginia Villa, UNAM
Mtra. Angélica Rojas

Asistente:
Pas. A. S., Clara Josefina Zaynos
Cárdenas, ENAH

EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Coordinadores:
Dr. Edgar González Gaudiano,
SEP; FFyL-UNAM
Tels.: 54 80 81 03, ext. 114 y 54 80 81 95
Fax: 54 80 81 06
edgarg@sep.gob.mx
gaudiano@servidor.unam.mx

Mtra. Ma. Teresa Bravo Mercado,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2306
Fax: 56 65 01 23
teresabm@servidor.unam.mx

Colaboradores:
Mtro. Víctor Bedoy Velásquez, UdeG
CVCBA-Dpto. de Ciencias Ambientales
Tels.: (3) 682 00 72; (3) 682 06 38,
Fax: (3) 682 00 72, 682 01 20 y 682 02 48
vbedoy@cucba.udg.mx

Mtra. Ofelia Pérez Peña, UdeG
Tel.: (3) 682 00 72 y 682 06 38
Fax: (3) 682 00 72, 682 01 20 y 682 02 48
operez@cucba.udg.mx

Lic. Claudia Gómez Luna,
CECADESU-SEMARNAT
Tel.: 54 84 35 78
Fax: 56 58 34 11
claudiaagl@yahoo.com

Mtro. Pedro Linares Fernández, UV
Tels.: (28) 12 47 85 y 15 55 60
linaresfp@correoweb.com
plinares@uv.mx
linaresfp@msn.com

Dr. Eduardo Salvador López
Hernández, UJAT
Cel.: (93) 11 22 87
Fax: (93) 54 43 08
locapp@prodigy.net.mx o
eduardos.lopez@ujat.mx

Pas. Ana Laura Gallardo Gutiérrez,
SEP-UNAM
Tel.: 54 80 81 03 y 04
anaur@servidor.unam.mx o
anag800@yahoo.com

Mtra. Luz María Nieto Caraveo,
UASLP
Tels.: (4) 826 24 35, 826 24 37
y 826 24 39
Fax: (4) 811 88 09
lmnieto@uaslp.mx

Mtro. Miguel Á. Arias Ortega,
CECADESU-SEMARNAT
Tels. 56 58 33 80
Fax: 56 58 33 81
maaoo@servidor.unam.mx

Ing. Armando Torres Romero,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2433
Fax: 56 65 01 23
artor@servidor.unam.mx

Ayudantes de investigación:
Becaria Rosario Acevedo Argüelles,
IIE-UV
Tels.: (28) 12 47 85 y 15 55 60

Biol. Ana Rosa Rodríguez Luna, UJAT
Tel.: (93) 51 64 76
Fax: (93) 53 43 08

Becaria Catherine Aguilar Álvarez,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86,
ext. 2415
Fax: 56 65 01 23
carrut_2@hotmail.com

Becaria Laura Flores Zamora,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86,
ext. 2415
Fax: 56 65 01 23
xmarciana26@yahoo.com

EDUCACIÓN Y GÉNERO

Coordinadora:
Lic. Gabriela Delgado Ballesteros,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2307
gaviotadelviento@hotmail.com

Colaboradora:
Margarita Mata Acosta,
FFyL-UNAM
marmota@correo.unam.mx

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Coordinador general:
Dr. Enrique Pieck Gochicoa,
UIA-DF
Tel.: 52 67 40 00, ext. 4664
enrique.pieck@uia.mx

Coordinadores de subcampos:
Dra. Judith Kalman,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00
kalman@data.net.mx

Mtra. Gloria Hernández,
ICEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
gloriahe@df1.telmex.net.mx

Dra. Ana María Méndez Puga,
U. de Mich. de San Nicolás de Hidalgo
Tel.: (443) 337 75 95
a_puga_m@yahoo.com

Dr. Enrique Pieck Gochicoa, UIA-DF
Tel.: 52 67 40 00, ext. 4664
enrique.pieck@uia.mx

Dra. Bertha Salinas Amescua, UDLA
Tel.: (22) 29 20 52
bsalinas@mail.udlap.mx

Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1067
mruiz@mail.cinvestav.mx

Mtra. Carmen Campero, UPN
Tel.: 56 30 97 00
ccampero@ajusco.upn.mx

Lic. Mercedes Suárez, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Lic. Laura Ma. de Jesús Archer Curiel,
UPN
Tel.: 56 30 97 00

Colaboradores:

Mtro. Miguel Ángel Vargas,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1081
mangelvar@hotmail.com

Lic. Rosalba Canseco, INEA
Tel.: 52 41 27 00
rcanseco@inea.gob.mx

Lic. Jorge García, INEA
Tel.: 52 41 27 00
jgarcia@inea.gob.mx

Mtra. Laura Macrina Gómez,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 56 55 36 20
lmacrina@yahoo.com

Mtra. Norminanda Cabrera Tello,
ICEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
isceemec@prodigy.net.mx

Lic. Adriana Hernández Lara, CEE
Tel.: 55 93 59 77
ccemexico@compuserve.com.mx

Lic. Elena Torres Sánchez, DIE-
CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1070
elena_itorre@yahoo.com

Mtra. Laura Wong Partida, CEE
Tel.: 55 93 59 77
ccemexico@compuserve.com.mx

Lic. Gladys Añorve Añorve, UPN
Tel. 56 30 97 00

Lic. Antonio Castillo Sandoval, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Lic. Norma Guerrero, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Mtro. Juan José Madrigal Goerne, UPN
Tel.: 56 30 97 00
madrigal@upn.mx

COMUNICACIÓN, CULTURA Y PEDAGOGÍAS EMERGENTES

Coordinadora:

Mtra. Martha Patricia Tovar Álvarez
Tel.: 58 12 21 01
patt1303@hotmail.com

Colaborador:

Mtro. Carlos Maya Obe, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00, ext. 133
cmayaobe@upn.mx

 EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

Coordinadores generales-autores:

Lic. Rolando Emilio Maggi Yáñez,
Investigador-Consultor
independiente, DF
Tels.: 55 82 71 23 y 56 97 99 94
rolmaggi@hotmail.com

Dra. Ana Hirsch Adler, CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2309
hirsch@servidor.unam.mx

Dr. Medardo Tapia Uribe,
CRIM-UNAM, Cuernavaca, Mor.
Tels.: 56 22 78 41, (777) 317 52 99
medardo@servidor.unam.mx

Dra. María Teresa Yurén Camarena,
UAEM-Cuernavaca, Mor.
Tel.: (777) 329 70 50
yurent@intermor.net.mx

Coordiadora-autora de Educación y derechos humanos:

Dra. Guadalupe Teresinha Bertussi
Vachi, UPN-Ajusco
Tel.: 56 55 20 51
guade@correoweb.com

Autores:

Dr. Armando Alcántara Santuario,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2311
aralsan@servidor.unam.mx

Mtra. María Guadalupe Alonso
Aguirre, AMNU
Tel.: 56 58 90 36
alonsogu@avantel.net

Dr. César Barona Ríos, UAEM,
Cuernavaca, Mor.
Tel.: (777) 322 45 90
cebar@buzon.uaem.mx

Dr. José Bonifacio Barba Casillas,
Depto. de Educación-CAA
Tels.: (49) 10 84 94 y 10 84 85,
10 74 00, ext. 8485
jbbc50@hotmail.com

Dra. Leticia Barba Martí,
CESU-UNAM
Tels.: 56 22 69 86, ext. 2319
lbarba@servidor.unam.mx

Aurora Elizondo Huerta,
UPN-Ajusco
Tel.: 5630-9700, ext. 1258
Fax: 5689-6780
aelizon@data.net.mx

Ana Corina Fernández Alatorre,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 59 06 92, 56 30 09 70,
exts. 1293 y 1267
Fax: 56 59 30 06
corinaf@correo.ajusco.upn.mx

Mtro. Germán Gómez Pérez,
FES-Zaragoza-UNAM
Tel.: 56 23 05 60
gopog@puma2.zaragoza.unam.mx

Dra. Alma Herrera Márquez,
FES-Aragón-UNAM
Tel.: 57 99 55 94 y 57 94 45 87
alserro57@hotmail.com

Mtra. Guadalupe Ibarra Rosales,
doctorante en Educación, CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2315
irge@servidor.unam.mx

Lic. Isabel Izquierdo, maestrante en
Planeación educativa, Cuernavaca, Mor.
Tel.: (01 777) 313 41 39
ailama73@yahoo.com

Mtra. Amelia Molina García,
CEDICS-UAEH, Pachuca, Hgo.
Tel.: (017) 717 20 00, ext. 5201
meluxmolina@hotmail.com

Mtra. Laura Olivia Osornio Alcaraz,
Unidad de Matemática
Educativa-UAEM, Cuernavaca, Mor.
Tel.: 01 (777) 315 86 19
ume@buzon.uaem.mx

Mtra. Margarita Quezada Ortega,
ISCEEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
marquezada@yahoo.com

Dra. Maribel Ríos Everardo,
CRIM-UNAM
Tel.: 56 22 78 32
maririos@servidor.unam.mx

Dra. María Isabel Royo Sorrosal,
UIA-Golfo Centro, Unidad Territorial
Atlixayotl, Puebla, Pue.
Tel.: (012) 229 07 38
iroyo@uiagc.pue.uia.mx

Pedagogo Ismael Vidales Delgado,
ENS de Nuevo León, Monterrey
Tel.: (018) 357 35 85
ismaelvidales@att.net.mx

Oscar G. Walker Sarmiento,
BUAP
Tel.: (01 222) 19 23 90
oscarss2000@yahoo.com

Colaboradores:

Tania Arce Castillo,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Tel.: 53 68 55 45, 58 71 18 01,
IFE 56 55 23 79

Blanca Camarillo Álvarez,
Pas. en Sociología, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00

Alejandro Carmona León,
Pas. en Admón. Pública, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00 ext. 1158
alexcarleon@hotmail.com

Gabriela Carreño Murillo, doctorante
en Educación, Escuela Secundaria,
Atizapán de Zaragoza,
Estado de México
Tel.: 58 22 02 47
gabymex@hotmail.com

Dra. Araceli Delgado Fresán, Centro
de Desarrollo Educativo UIA-Santa Fe
Tel.: 55 44 52 41 y 52 67 40 07
araceli.delgado@uia.mx

Miriam de la Cruz Reyes,
estudiante en Ciencias de
la Educación, I, CE-UAEM
Tel.: (01 777) 329 79 94, ext. 6109
miri_1204@yahoo.com.mx

Lic. Bernardino García Briceño,
maestrante en Planeación
y Desarrollo Regional, Unidad de
Investigación y Desarrollo Educativo
en CEDEFT, Jiutepec, Mor.
Tel. (01 7) 319 41 18
bgcedft@yahoo.com.mx

Andrés Moisés González Loyola,
CEIDE-SEPyC del estado de Sinaloa
Tel.: (01 67) 61 02 31
sepyc@prodigy.net.mx

Ivonne López Arriaga,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Cel.: 91 22 96 21

Norma Angélica Mondragón García,
Becaria, maestría en Educación
Escuela primaria, Ecatepec, Estado
de México
Tel.: 57 75 59 06
angypull@hotmail.com

Lic. Verónica Medrano Camacho,
maestría en Educación,
ICE-UAEM, CRIM-UNAM
Tel.: (01 777) 317 52 99, (734) 343 08 56
interaccionismo@yahoo.com.mx

Paula Moreno Nuñez,
Pas. de Historia, ENAH

Gisel Pérez Muñoz,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Tel.: 56 78 35 35

Mtra. Janet Esther Paul Wright de
Verjovsky, U. de Matemática Educativa-
UAEM Acatzingo, Cuernavaca, Mor.
Tel.: (01 7) 318 41 41
janetpw@correoweb.com

Verónica Parra Morales,
Pas. en Pedagogía,
UPN-Ajusco
Tels.: 56 74 79,
54 47 12 00, ext.1310

Mtro. Lidio Néstor Ribeiro Riani,
CIIDET, Querétaro, Qro.

Mara Rosales Valdez,
Pas. en Pedagogía,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 45 13 70

Jorge Villegas Valencia,
Pas. de Administración,
UNAM

Educación, derechos sociales y equidad, tomo I, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en junio de 2003 en Composición y Negativos Don José, Génova 39-205, colonia Juárez, CP 06600, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.