

---

# **INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE**

Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de nivel superior según  
Acuerdo Secretarial 15018, publicado en el DIARIO OFICIAL DE LA  
FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976

---

## **DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOPOLÍTICOS Y JURÍDICOS MAESTRÍA EN POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA**



**“Educando para la vida: Un transecto por la educación rural  
con sentido”**

### **TESIS PROFESIONAL**

Que para obtener el grado de

**MAESTRO EN POLÍTICA Y GESTIÓN PÚBLICA**

Presenta

**Ricardo Germán Ruiz González**

Director de la tesis: Dr. Ignacio Medina

Tlaquepaque, Jalisco, Diciembre del 2013



## **Dedicatoria**

A Homero y Socorro, amor presente y estímulos inagotables de búsqueda y encuentro

A Carmen, mi faro de luz, presente siempre, Especialmente en los días de tormenta para llegar a puerto

A Mariana y Adrián, donde la ternura y el origen germinan

A la comunidad de Tatei Kíe, que nos puso a prueba y nos permitió alumbrar lo mejor de nosotros

## **Agradecimientos**

Al grupo de profesoras y profesores wixáritari por abrirnos la puerta y aventurarse en este proceso

Al grupo de colegas investigadores que acompañaron la construcción de esta experiencia:  
Ángeles, Ceci, Maru, Angélica, Rocío, Alejandra, Sara, Gaby, Paco y el Teukari



# **Educando para la vida: Un transecto por la educación rural con sentido**

Por Ricardo Germán Ruiz González

Resumen ejecutivo	7
Introducción	9
<b>Capítulo I. El problema, la justificación, la metodología y el propósito</b>	<b>13</b>
a. Las Dimensiones del problema	
b. Objetivos	
c. La hipótesis	
d. La metodología	
<b>Capítulo II. Marco teórico a tres manos</b>	<b>19</b>
a. Pobreza-Desarrollo, Educación y Cultura	
b. Brevísima revisión de las políticas públicas en México y su marco legal	
<b>Capítulo III. Pobreza rural global, nacional y local: los datos duros</b>	<b>43</b>
<b>Capítulo IV. Tatei Yurienaka 'Iyarieya: Un retrato platicado</b>	<b>58</b>
a. La complejidad wixárika: complejidad del planeta	
b. Los recursos naturales locales	
c. Génesis del bachillerato intercultural	
d. El proceso: la interculturalidad como una herramienta para lograr un fin común	
<b>Conclusiones</b>	<b>89</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>93</b>

## Resumen ejecutivo

El modelo educativo del nivel medio superior (bachillerato) establecido en México está supeditado a contenidos curriculares generales que limitan la posibilidad de incluir aquellos más apropiados a la heterogeneidad nacional y a la diversidad cultural. Si bien, las autoridades educativas estatales pueden incluir contenidos característicos a su geografía, historia, contextos y tradiciones, el modelo debe supeditarse a estándares de un marco curricular común previsto por la Constitución y la ley General de Educación. Esta falta de flexibilidad desaprovecha las posibilidades de brindar una *educación con sentido* que no se limite a preparar al alumno para niveles de educación superiores, sino que se constituya en una herramienta para enfrentar las condiciones de pobreza y marginación que enfrentan los pueblos indígenas de México. Este trabajo aborda la experiencia profesional del Proyecto de Constitución de un bachillerato intercultural para la sierra wixárika *Tatei Yurienaka 'Iyarieya*, donde se pudo construir un modelo curricular intercultural que respondiera tanto a la necesidad de educar para la movilidad escolar así como para enfrentar las condiciones de marginación con herramientas de uso y aplicación inmediata.

Palabras clave: Educación Intercultural, Huicholes, Wixárika, Complejidad, Educación Media Superior, Pobreza, Desarrollo, ITESO.

## Abstract

The educational model from high school established in Mexico is subject to general curriculum that limit the ability to include those most appropriate to national heterogeneity and cultural diversity. While education authorities from states may include content characteristic of its geography, history, traditions and contexts, the model should be subject to standards of a common curriculum framework provided by the Constitution and the General Law of Education. This lack of flexibility wasted opportunities to provide meaningful education that is not limited to preparing students for higher education levels, but which becomes a tool to address poverty and marginalization faced by indigenous peoples México. This paper addresses the professional

experience of the Constitution of an intercultural school for sierra wixárika Tatei Yurienaka 'Iyarieya, where it was possible to construct a curricular intercultural model to respond both to the need to educate for student mobility and to address the conditions of marginalization use tools and immediate application.



## Introducción

### Identificación y presentación del problema

El desarrollo rural es una necesidad impostergable en nuestro país, y la formación escolarizada debe ser una pieza clave para estimularlo. Las políticas públicas educativas en los tres órdenes de gobierno deberían estar orientadas a *formar* con una visión de impulso al bienestar local y comunitario, compatible al contexto cultural donde se inserta y con las necesidades de su entorno. Así, la oferta educativa rural debería incorporar contenidos curriculares intencionados para promover el desarrollo endógeno, brindando herramientas que permitan a los cursantes enfrentar las necesidades y problemáticas específicas, además de incluir aquellos contenidos indispensables para acceder a los niveles de educación superior. Este trabajo asume como *problema público* que la oferta educativa del medio rural en general, y de nivel medio y medio superior en particular, omite o soslaya esta oportunidad, apreciándose una falta de flexibilidad de los programas educativos que no contribuye a incorporar contenidos pertinentes al contexto local y a la situación de estas comunidades.

Las implicaciones académicas que se desprenden del problema se aprecian en el análisis de los efectos y potencialidades multidimensionales que tiene el tema en torno a la pobreza y el desarrollo, la educación y la interculturalidad. Nuestro propósito es ahondar en esta discusión respecto de la vinculación entre estas dimensiones y en plantear cómo un enfoque multidimensional en este modelo educativo puede repercutir positivamente en el desarrollo de las comunidades marginadas.

Las implicaciones prácticas del objeto de investigación se expresan en el potencial que ofrece un modelo educativo en zonas marginadas que incorpore un enfoque para el desarrollo local, brindando herramientas prácticas para contribuir a superar la pobreza, y sobre todo, enfrentar las contingencias cotidianas que el entorno rural plantea.

Para ello, se analiza el caso del modelo educativo del Bachillerato Intercultural *Tatei Yurienaka 'Iyarieya: El corazón de nuestra madre tierra*, de la comunidad wixárika de *Tatei Kíe*, San Andrés Cohamiata, ubicado en el municipio de Mezquitic, del Norte de Jalisco. Este modelo es producto del trabajo de un equipo de asesores que del 2002 al 2007 construyó la propuesta curricular con una metodología intercultural donde expertos de distintas disciplinas, líderes y profesores wixáritari, colaboraron para su construcción modular. El autor inició este proceso como coordinador operativo del proyecto bajo la coordinación general de la Mtra. Rocío de Aguinaga. En sus inicios contó con el auspicio del Departamento de Educación y Valores (DEVA) en el ITESO, la FORD Foundation, el CAF de Hewlett Packard y la Embajada de Finlandia en México.

### **Una radiografía: las dimensiones del problema**

Se pueden apreciar tres dimensiones distintas del problema pero íntimamente vinculadas:

- a) la pobreza en que viven las comunidades del medio rural, situación que exige impulsar estrategias para su desarrollo desde todas las iniciativas de intervención gubernamental y que transversalice al conjunto de la política pública federal;
- b) los modelos educativos institucionalizados en la oferta pública de educación media y media superior en el país que son incapaces de dar respuesta a las necesidades locales, y menos aún, contribuir al desarrollo de las regiones marginadas, y
- c) los modelos educativos institucionales excluyen la perspectiva cultural de quienes transitan por las aulas, lo que menoscaba la cohesión comunitaria al negar implícita o explícitamente lo propio, lo que repercute en la migración e inhibe el desarrollo local.

Estas dimensiones están entrelazadas en el problema planteado ya que partimos de la base de que cualquier modelo educativo que aspire a apropiarse con éxito debería

al menos ponderar alternativas en forma de herramientas para enfrentar la pobreza local, proponer soluciones para el desarrollo e incluir indiscutiblemente a la propia cultura. Si el modelo en cuestión soslaya estos aspectos, ¿qué pertinencia puede tener para una población agobiada por la pobreza y la falta de oportunidades?

Dicho de otro modo: si la oferta educativa limita sus contenidos al de una lógica que ignora las necesidades apremiantes de la pobreza rural, y no aporta propuestas concretas para que los alumnos puedan enfrentarlas ¿qué sentido tiene *educarse* y transitar por esas aulas?

A través de este trabajo intentaré analizar la necesaria vinculación de estas dimensiones (pobreza–desarrollo, educación y cultura), y de cómo una vinculación virtuosa puede potenciar las posibilidades de las comunidades marginadas revisando distintas perspectivas teóricas al respecto. Con esta visión revisaré brevemente la orientación de la política pública federal y de la legislación educativa para evidenciar la forma como estas se instrumentan, y eventualmente concluir algunas claves para sugerir alternativas al desarrollo de estas comunidades.

En el capítulo uno se presenta el planteamiento del problema, la justificación, la metodología y el propósito de este trabajo. Se sitúa el problema y el contexto que le da cabida, se formulan las preguntas y cuestiones que le dan pertinencia como problema público, estableciendo las definiciones que serán instrumentadas para su análisis. En el capítulo dos se expone la perspectiva de este trabajo a la luz de las reflexiones y posturas de teóricos relevantes en materia de pobreza, educación, cultura y desarrollo, que muestran cómo estas dimensiones están estrechamente vinculadas y de cómo un modelo educativo que aspira contribuir al desarrollo de una comunidad debe considerar las necesidades locales y la propia cultura para lograrlo. El capítulo tres expone información estadística relevante que refleja la situación actual de la pobreza rural en el mundo y en México. El capítulo cuatro des-

cribe el modelo del bachillerato y su pertinencia frente a esos retos exponiendo además algunas reflexiones de los actores involucrados. A manera de conclusión, se retoman algunas reflexiones y preguntas expuestas a lo largo del trabajo.

# Capítulo I

## El problema, la justificación, la metodología y el propósito

## Capítulo I.

### El problema, la justificación, la metodología y el propósito

#### a. Las dimensiones del problema y justificación del estudio

##### Problema público

Cuando se piensa en *problemas públicos* se imaginan aquellos relacionados con la recolección de basura, de contaminación, de seguridad pública, de corrupción. Los referentes e imaginarios que nos remiten a construir el concepto de lo que es un *problema público* fluctúan dependiendo del contexto, del estrato y de la localidad en donde se ubique, y en todo caso se asocian con la insatisfacción de un sector social determinado respecto de asuntos que parecieran ser de competencia gubernamental y del desempeño de las instancias gubernamentales competentes. Así, para los vecinos de una colonia un *problema público* puede identificarse con la falta de sensibilidad de las dependencias que pretenden realizar una obra pública que podría deteriorar la imagen de sus calles, obstaculizar su movilidad o impactar la vocación comercial de sus espacios urbanos. Estos referentes contribuyen a construir una imagen sobre lo *que es público* pero que no se ajusta necesariamente a la realidad normativa y política que definen *lo público*. Para efectos de este trabajo, asumimos la definición de Nora Rabotnikof (2000:604) que presenta a lo *público* como algo que “alude a lo que es de interés o utilidad común a todos, lo que atañe al colectivo, lo que concierne a la comunidad”. En este sentido, este trabajo asume como *problema público* el relacionado con una oferta educativa oficial incapaz de responder a las necesidades culturales, sociales, ambientales, económicas y productivas de la comunidad donde se ubica.

Este *problema público* es multidimensional porque: a) refiere al desarrollo de comunidades rurales marginadas del país, b) a los rasgos que debería tener la educación implícita en cualquier estrategia de desarrollo sustentable que pretendiera implementarse en esas comunidades y, c) a la importancia que tiene el nivel de

educación media y media superior como un medio para impulsar el desarrollo a través de contenidos intencionados para resolver problemas y necesidades locales<sup>1</sup>. Así, por ejemplo, un bachillerato que no intenciona contenidos para el desarrollo local y que se usa sólo como un nivel intermedio que se limita a “preparar” alumnos<sup>2</sup> para su ingreso al nivel superior, desaprovecha la oportunidad de formar jóvenes para enfrentar la pobreza de su entorno.

La Tabla siguiente nos muestra la correspondencia entre las dimensiones problemáticas planteadas y las respuestas que la política pública podría dar un modelo educativo adaptado a los rasgos de estas dimensiones, a saber:

Dimensión del problema	Respuestas de política pública educativa que deberían generarse desde un modelo educativo para el medio rural
1. Pobreza de comunidades rurales.	Modelo educativo que propone, promueve e impulsa estrategias para el desarrollo local, como parte de una transversalización del conjunto de la política pública federal y de todas las iniciativas de intervención gubernamental.
2. Modelos educativos institucionalizados en la oferta pública de educación media y media superior incapaces de responder a las necesidades locales y contribuir al desarrollo.	Modelo educativo capaz de responder a las necesidades locales, y que propone vías que contribuyen al desarrollo endógeno.
3. Modelos educativos que excluyen la perspectiva cultural de los alumnos y que menoscaba la cohesión comunitaria al negar implícita o explícitamente lo propio.	Modelo educativo que alienta la organización comunitaria, que valora el conocimiento local, y que mitiga la migración con propuestas endógenas para el desarrollo local.
<b>Tabla 1. Dimensiones del problema público y las respuestas que debería aportar un modelo educativo.</b> Idea original y elaboración del autor	

Desde mi perspectiva todo proceso educativo, y especialmente la educación formal<sup>3</sup> dirigida a las poblaciones más vulnerables, es un tema estratégico por su potencial para impulsar el desarrollo de comunidades cuyos alumnos transitan por las aulas,

<sup>1</sup> De esta forma, un currículo con este perfil daría sentido a un nivel educativo cuyos contenidos no poseen los atributos que requieren necesidades de las localidades marginadas (formación para el desarrollo local), que no satisface las expectativas de los jóvenes, y que no posee una finalidad en sí misma para un estudiante sin capacidad de continuar sus estudios.

<sup>2</sup> A lo largo del texto se usará el género masculino (alumnos, jóvenes) como expresión comprensiva de las mujeres y los varones que integran estos colectivos.

<sup>3</sup> Para este trabajo, se asume el término educación como aquel producto de la formación escolarizada producto de un servicio público.

y que podrían formarse en competencias y habilidades que les permitan satisfacer las necesidades locales más apremiantes. Esta visión de modelo educativo implicaría una correspondencia entre la realidad cultural, social y económica productiva local con los contenidos, metodologías y perspectiva del modelo educativo. Por el contrario, cuando estos contenidos curriculares, la metodología y la perspectiva de esa educación no proveen una formación que dé respuesta a sus necesidades y se limita a impartir contenidos cuya justificación estriba en “preparar” para acceder a un nivel de educación superior, carecen de pertinencia.

La educación media, y media superior constituye el último nivel educativo para los jóvenes que habitan en situación de pobreza en comunidades rurales de México (PIECK GOCHICOA, 2001:11-32). Para la población de bajos ingresos la secundaria se ha convertido en el “cedazo que filtra a quienes no cuentan con los recursos para continuar estudiando en los niveles superiores” (PIECK GOCHICOA, 2001:13). Si revisamos los años de escolaridad de los jóvenes del medio rural podemos apreciar esta realidad:

Años de escolaridad promedio	Porcentaje de la población del medio urbano	Porcentaje de la población del medio rural
Entre 8 y 12 años	62%	33%
13 años	9%	1%

**Tabla 2. Comparación de los años de escolaridad de los jóvenes del medio rural y urbano.**  
Elaboración del autor con información de Enrique Pieck según información de la SEP

Esta situación permite establecer que los contenidos curriculares de estos últimos años de escolaridad que se imparten a los jóvenes del medio rural deberían incorporar contenidos que les permitan hacer frente a las necesidades comunitarias inmediatas, independientemente de que las autoridades competentes cumplan con las garantías sobre los derechos a la educación, a la infraestructura básica y al desarrollo de todas las comunidades mexicanas.



## **b. Objetivos**

Este trabajo es la sistematización de la experiencia profesional que viví como Coordinador operativo del proyecto del ITESO *Constitución de un bachillerato intercultural para la sierra wixárika*, realizado entre el 2002 y el 2007. La apuesta curricular y metodológica del modelo de bachillerato que surgió, trasciende el marco del currículo oficial porque está pensado como un medio formal que permita la movilidad escolar de sus alumnos para transitar a niveles de educación superior, pero también, como un conjunto de saberes que inspirados en la cultura wixárika y en el contexto local, proporcionan posibilidades para el desarrollo de estas comunidades a través de contenidos intencionados para el desarrollo local, independientemente de si alumno continúa estudiando en niveles superiores.

El propósito de este trabajo es corroborar la pertinencia que un modelo educativo de bachillerato intercultural (como Tatei Yurienaka 'lyarieya) tiene en nuestro país dadas las condiciones de pobreza y falta de oportunidades que privan en los pueblos indígenas del medio rural, así como de su gran potencial para el desarrollo sustentable.

## **c. La hipótesis**

La conjetura que sostiene este trabajo es que si el plan de estudios del bachillerato de educación media superior es bivalente,<sup>1</sup> puede generar mejores condiciones para el desarrollo de zonas vulnerables, especialmente zonas rurales con comunidades indígenas.

---

<sup>1</sup> El término bivalente en un contexto educativo se asocia con las características de un plan que permite al estudiante cursar estudios que le permitan continuar en niveles superiores, y por otro, lo capacita para que se incorpore al trabajo productivo y remunerador. En este trabajo incluimos en el término la inclusión de aspectos culturales y de biodiversidad locales.

## d. La metodología

Para su elaboración se implementaron distintas técnicas de investigación, aquí un resumen:

- a. Investigación de gabinete y consulta de:
  - i. Los Cuadernos de campo sobre el proceso de trabajo en aula y las numerosas reuniones sostenidas con los colegas investigadores multidisciplinarios, con líderes, autoridades y autoridades wixáritari;
  - ii. Apuntes y anotaciones sobre las premisas y principios que debían contener y sustentar el modelo para responder a las necesidades planteadas por la comunidad;
  - iii. La Propuesta pedagógica y el desarrollo modular de sus contenidos que fue desarrollada por un grupo interdisciplinario de expertos;<sup>1</sup>
  - iv. Bibliografía especializada sobre el tema del desarrollo de pueblos indígenas, la educación intercultural y de análisis de política pública educativa en México;
  - v. Monografías y estudios a profundidad sobre la cultura Wixárika;
  - vi. Estudios especializados y bases de datos consultadas de INEGI y CONAPO sobre índices de pobreza y marginación en México, en Jalisco y en el municipio de Mezquitic;
  - vii. Informes nacionales e internacionales de agencias dedicadas al estudio del desarrollo y la pobreza (CEPAL, PNUD, FAO, BID)
- b. Análisis técnico jurídico del artículo 3 de la Constitución y de la Ley general de Educación, que contiene las últimas reformas a noviembre del 2013.
- c. Entrevista a profundidad al Lic. Miguel Limón Rojas, ex secretario de Educación en Jalisco.
- d. Análisis de la información siguiendo los métodos analítico, sintético, deductivo e inductivo.

---

<sup>1</sup> Encabezados por la Dra. Rocío de Aguinaga, el Dr. Francisco Morfin, la Dra. Alejandra Aguilar Ros y al autor de este trabajo.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico a tres manos: Desarrollo, educación y cultura**

## Capítulo II.

### Marco teórico a tres manos: Desarrollo, educación y cultura

#### a. Pobreza-Desarrollo, Educación y Cultura

##### Educación y desarrollo

Si bien las estrategias públicas contra la pobreza en México han considerado a la Educación como una parte substancial del desarrollo, en la realidad se han limitado sólo a algunos aspectos de ella. Por ejemplo, la SEDESOL instrumentó a partir del 2000 la *Estrategia Nacional de Atención a Micro Regiones* que buscaba “propiciar el desarrollo de las localidades que registran índices de marginación más altos en el nivel nacional”, “llevando infraestructura básica, obras de agua potable, drenaje y alcantarillado, piso firme, electrificación, caminos, escuelas, centros de conectividad digital, clínicas, abasto y proyectos productivos (...)” (SEDESOL, 2004:5). La estrategia además, incluyó la coordinación de un listado de programas que involucraban a 14 secretarías de estado, y 73 programas sociales. Sólo en la SEDESOL la estrategia incluyó a los 16 programas más relevantes de la secretaría en ese sexenio entre los que destaca el *Programa de Desarrollo Humano Oportunidades* con sus cuatro componentes estratégicos de: Educación, Salud, Alimentación, Patrimonial (SEDESOL, 2004:9). El apartado del programa relacionado con la Educación no se limitaba a invertir en infraestructura ya que tiene distintos componentes tales como becas educativas para niños, niñas y jóvenes integrantes de las familias beneficiarias, y útiles escolares para primaria y secundaria (SEDESOL, 2004:10). En el sexenio actual del Presidente Enrique Peña Nieto, nace el Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP), “producto de la fusión de los Programas de Desarrollo Local, Microrregiones y de Apoyo a Zonas de Atención Prioritaria, que atiende integralmente los rezagos vinculados con la infraestructura básica comunitaria, y la carencia de servicios básicos en las viviendas, ubicadas en los municipios de muy alta y alta marginación que conforman las ZAP (Zonas de Atención Prioritarias)” (SEDESOL, 2013).

En principio, estos apoyos son un esfuerzo valioso para que la población en condiciones de pobreza acceda a la educación en términos de becas, alimentos y útiles escolares para evitar la deserción durante el sexenio que terminó en el 2012, y a partir de entonces brindando apoyos para: a) Infraestructura Social y de Servicios que incluyen agua, saneamiento, rellenos sanitarios, centros de salud e infraestructura educativa entre otros, y b) Mejoramiento de la Vivienda que incluyen fogones, pisos firmes y servicios sanitarios entre otros. El programa incluye además otros conceptos complementarios tales como la organización comunitaria, la capacitación a beneficiarios, la planeación participativa; proyectos de servicio social comunitario y estudios e investigaciones, entre otros (SEDESOL, 2013<sup>b</sup>). Sin embargo, llevar infraestructura, o mejorar las condiciones del educando para acceder a esa educación tienen una notoria debilidad si los programas que se imparten en esas aulas no cumplen el propósito de educar para el desarrollo, y si sus egresados no son más aptos para enfrentar la pobreza.

¿Qué relación encontramos entre la educación y la pobreza?, ¿Qué debería ser educar para el desarrollo?, ¿Podemos asumir que incorporando contenidos y metodologías intencionadas para el *desarrollo* en los planes y programas educativos es posible superar la pobreza de una comunidad?

### **¿Qué relación encontramos entre la educación y la pobreza?**

Miguel Bazdresch afirma que “la relación entre la educación y la pobreza es una relación construida”, y que “la idea muy difundida acerca de que la educación es una de las formas privilegiadas de evitar y/o salir de la pobreza” representa en realidad una idea extendida en el imaginario colectivo (BAZDRESCH, 2001:65). Este *constructo social* implica entonces que la asociación entre desarrollo y educación no necesariamente es absoluta. Bazdresch afirma que quienes estudian la relación entre educación y pobreza dan por supuesto “que el hecho de “estar educado”, contribuye *per se* a disminuir la pobreza, aunque no explican en detalle cómo es que se da en los hechos esa contribución” (BAZDRESCH, 2001:66).

Esta perspectiva coincide con la visión que percibe a la inversión en capital humano como una forma de promover el crecimiento económico, y se remonta a la que tenían los primeros economistas clásicos y el mismo Adam Smith quienes “destacaron la importancia de invertir en las habilidades humanas” (ZOGAIB, 1997:107). Elena Zogaib refiere a SCHULTZ y DENISON la idea de que la “educación contribuye directamente al crecimiento del ingreso nacional porque mejora las habilidades y capacidades productivas de la fuerza laboral” (1997:107).

¿Existe evidencia para afirmar que el estar “educado” contribuye a disminuir la pobreza? Según el análisis de BAZDRESCH, la investigación educativa ha mostrado empíricamente que existe una relación compleja entre escolaridad y ciertos rasgos de la economía como “el trabajo, el bienestar, la desigualdad, el ingreso, la equidad y la igualdad de oportunidades” aunque los resultados, contradictorios, confirman el supuesto central de la teoría del *capital humano*: mayor educación, mayor capital humano para los sujetos sociales que compiten por los puestos e ingresos (2001:68). Otros investigadores citados por el autor evidencian en sus estudios “la importancia de la escolaridad para conseguir una mejor posición en el mercado de trabajo, al menos en cierta edad (jóvenes), en ciertos trabajos, ciertas regiones y en ciertas condiciones del contexto” (2001:72).

Esta visión muestra que en efecto existe una relación entre economía y educación producto del vínculo que se establece entre el perfil del *educado* y las ofertas que ofrece el mercado laboral. La visión económica de esta perspectiva se limita a vincular al *más educado* con trabajos remunerados y no trasciende hacia una vinculación entre el *más y mejor educado* y las necesidades de su entorno, entendiendo por *más y mejor* a la educación que trasciende el currículo de contenidos “oficiales” hasta uno de contenidos intencionados hacia el desarrollo local adecuada a las necesidades del entorno.

La perspectiva de un modelo adecuado para enfrentar la marginación rural<sup>1</sup> debe aspirar a trascender este paradigma restringido, limitado a una relación de oferta-demanda en el mercado laboral. Debería dotar del dominio de ciertas habilidades que permita a los alumnos enfrentar mejor la difícil circunstancia que su entorno le ofrece (cómo producir más, mejor y de forma sustentable, por ejemplo) y no limitarse a mejorar la calificación de la mano de obra de sus alumnos y reducirse a hacerlos más aptos para la exportación a otras regiones como mano de obra *calificada*. Para incidir en este empoderamiento local, el modelo de bachillerato en estudio, privilegia espacios intencionados para inducir y provocar la reflexión del alumno para entender su circunstancia y permitirle construir una propuesta productiva cultural y socialmente aceptable, construyendo lo que Angélica Rojas llama “sujetos activos en los procesos de participación pública”. (ROJAS, 1999). Esta forma de *educación* es lo que en este trabajo se denomina *educación con sentido*. Si bien un modelo educativo *ad hoc* a la circunstancia local no garantiza la erradicación de la marginación, como afirma SCHMELKES, “no es posible prescindir de la educación en el combate contra la pobreza” (BAZDRESCH, 2001:71).

Es preciso agregar que cualquier iniciativa para el desarrollo debe partir de la propia concepción de *desarrollo* que la comunidad tiene. Debemos cuidarnos de caer en una noción del desarrollo que no reconoce los límites y valores que cada cultura pondera como fundamentales para su propia existencia. El Doctor Jaime Morales (MORALES, 2004:31) reflexiona la postura de Toledo en torno al *proyecto civilizatorio* que está en proceso y afirma que “el actual proceso [es] esencialmente homogeneizante e intolerante con toda expresión de diversidad cultural, ecológica y productiva” (MORALES, 2004:31).

Miguel Carbonell citado por Eréndira Avendaño Ramos coloca a la educación en su justa dimensión, cuando establece que “El acceso y calidad a la educación es

---

<sup>1</sup> La perspectiva del bachillerato intercultural Tatei Yurienaka 'Iyarieya aspira a ello y éstas ideas son explícitas en el modelo que este trabajo analiza.

considerado un componente relevante en la formación y desarrollo de las personas ya que proporciona un piso mínimo para explotar sus capacidades y procurarse una mejor calidad de vida” (AVENDAÑO RAMOS, 2009).

Finalmente, este trabajo asume también una perspectiva congruente con la reflexión de Sylvia Schmelkes a propósito de la relación entre educación y pobreza:

“Difícilmente los que nos dedicamos a la educación estamos dispuestos a aceptar que la educación es impotente frente a la pobreza; difícilmente accedemos a admitir que la actividad educativa carece de capacidad de contribuir a la creación de una sociedad más justa, a la formación de individuos autónomos, creativos y participativos y al mejoramiento del nivel de vida de la colectividad social en la que se encuentran insertos los beneficiarios del hecho educativo” (BAZDRESCH, 2001:76-77).

### **¿Qué debería ser educar para el desarrollo?**

El *Desarrollo* es un asunto complejo ya que no depende de pocas variables, y tampoco se constriñe a una dimensión. En las últimas décadas sus alcances han sido puestos a debate, y su frontera es cada vez más amplia. El impacto de la *realidad* ha colocado en evidencia que el *desarrollo* conlleva dimensiones inexploradas por las estrategias concebidas por un paradigma limitado que se constriñe a variables económicas. La complejidad humana, constituye entonces las nuevas coordenadas desde donde es deseable construir un nuevo paradigma y que obliga a considerar variables cualitativas que resultan evidentes aunque son de difícil o inexplorada instrumentación.

Por ejemplo, ZORRILLA (1999:11) asume al desarrollo como “el avance de la sociedad con equidad y justicia, de la calidad de vida, de la estructura y calidad de las instituciones jurídicas, culturales y educativas de un país” (1999:11). Esta definición se relaciona con algunas aspiraciones deseables del término, pero no nos ayuda a concretar del todo la forma como éste se lleva a cabo, y deja de lado otras dimensiones sustanciales como la sustentabilidad, el medio ambiente y las *externalidades* de la producción.



Es evidente que este enfoque expresa una tendencia economicista que soslaya otras variables cualitativas e intangibles asociadas al desarrollo pero también omite cualidades o condiciones de contexto íntimamente ligadas a este y de naturaleza distinta a la económica. De las primeras, Amartya Sen<sup>1</sup> se ha ocupado con profundidad. De la segunda categoría, podemos mencionar a la democracia, la rendición de cuentas, la transparencia o la participación social, por ejemplo. ¿Es posible acceder al desarrollo sin democracia y el ejercicio de derechos que su existencia entraña?, y en su caso ¿cuál es la calidad que esta *democracia* debe hacer explícita para su validez, y en qué medida sus rasgos (gobierno de la Ley, rendición de cuentas, reciprocidad)<sup>2</sup> deberían estar presentes?, y finalmente, ¿qué lugar ocupa en todo ello valores como la ética, la confianza o el amor?

Estas son preguntas que no han sido respondidas del todo, lo cierto es que pensar en *desarrollo* implica cuando menos cinco dimensiones: una dimensión *económica* (mejor distribución, mejor producción y sostenibilidad), pero también una *política* (rasgos inherentes a la calidad democrática, al estado de derecho y a la justicia), una *social* (más y mejor organización y participación, equidad, seguridad social), *ambiental* (que supone asumir una postura que pondere en todo lo que se hace proteger el medio ambiente y evitar todo lo que amenaza al planeta), y una *humana* (que va al corazón del sentido humano tales como lo valores éticos, normas de comportamiento cívico, ayuda mutua, capacidad y disposición para resolver conflictos).

Muchos de estos atributos son intangibles pero no menos relevantes ya que “lo que una persona puede ser o hacer establece su calidad de vida como ser humano” (PNUD, 2003:13-31) de ahí que lo económicamente mensurable no sea ni el

---

<sup>1</sup> Puede consultarse de este autor los títulos: de 2001, *La desigualdad económica*, FCE, México; de 1999, *Development as Freedom*, Anchor Books, EUA; y de 1979, *Sobre la Desigualdad Económica*, Crítica, Barcelona, España.

<sup>2</sup> Para mayor abundamiento consultar MORLINO, Leonardo, 2005, (1ª. Edición), *Democracias y democratizaciones*, CEPCOM, México, pp.264-272; y también el artículo publicado por el mismo autor en el número 39 (enero/febrero 2005) de la Revista *Metapolítica*, “Calidad para la democracia. Notas para su discusión”, CEPCOM, México, pp. 37-53,

único parámetro ni el definitivo para medir el desarrollo. El Informe sobre desarrollo humano del 2002 establece que “El objetivo básico del desarrollo es ampliar las oportunidades abiertas a la gente para vivir una vida saludable, creativa y con los medios adecuados para participar en su entorno social” (PNUD, 2003:13). El Índice de Desarrollo Humano está compuesto por “indicadores con tres dimensiones: longevidad, logros en educación y control sobre los recursos necesarios para un nivel de vida digno (PNUD, 2013). Estos atributos nos ayudan a prever que todos aquellos esfuerzos encaminados a lograrlo deben procurar una perspectiva *holística* que aspire integrar las variables de esta complejidad, y al menos intenten incluir estos rasgos y elementos vivos en la complejidad de la naturaleza humana.

Para este trabajo propongo un concepto construido desde el enfoque del *Desarrollo humano* (PNUD, 2003:15-16) con énfasis en lo *político* y en lo *humano* relacionado con el ejercicio activo de sus derechos, concibiendo al *Desarrollo* como *el estado o condición relacionada con las libertades de las personas para elegir y para disfrutar un medio ambiente sano, con las posibilidades de hacer uso de sus derechos; así como de alcanzar una vida larga y saludable, adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos; y obtener los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decorosa*. Esta noción hace énfasis en cuatro rasgos que son centrales para el análisis de este trabajo: la posibilidad del ejercicio activo de derechos, en un ambiente saludable,<sup>1</sup> en la formación de valores y actitudes que promueven *lo humano*; y por último, las capacidades humanas para la generación de sus propias oportunidades. En todo caso, es preciso decirlo, *el ser humano* deberá estar en el centro de todo aquello que se considere como un precursor del *desarrollo*.

Si partimos de la premisa de SCHMELKES donde “no es posible prescindir de la educación en el combate contra la pobreza”, entonces la *educación* debería

---

<sup>1</sup> Todos los componentes son en realidad interdependientes y se asumen como inseparables. No obstante, el cuidado del medio ambiente tiene una prevalencia sobre los demás por el riesgo actual que concentra el deterioro ambiental.

tener una repercusión implícita y directa en los componentes de la definición que se propone. Si es así, podemos asociar a la *educación* con los siguientes efectos deseados e implícitos en el desarrollo:

<p><b>Educación es...</b></p>	<p>Formar para propiciar un estado o condición relacionada con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• las libertades de las personas para elegir</li> <li>• las posibilidades de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ gozar de un medio ambiente sano</li> <li>○ hacer uso de sus derechos</li> <li>○ alcanzar una vida larga y saludable</li> <li>○ adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos</li> <li>○ obtener los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso</li> <li>○ ejercicio activo de derechos</li> </ul> </li> <li>• la formación de valores y actitudes que promueven <i>lo humano</i> (capital social)</li> <li>• la formación de capacidades humanas para el propio <i>desarrollo</i></li> </ul>
<p align="center"><b>Tabla 3. Efectos deseados de la educación respecto del desarrollo</b> Elaboración del autor</p>	

Surgen preguntas: ¿Cuántos de estos (u otros) efectos deberían estar incluidos en un proceso educativo para ser pertinente con el *desarrollo*?, ¿Cómo podemos medirlos y cuál debería ser su alcance? Este trabajo no pretende responder estas cuestiones, sin embargo, la clave de su respuesta está justamente dentro de cada localidad donde se desee insertar el proceso educativo en cuestión. Corresponde a la localidad ajustar la medida en que los contenidos deben profundizar en cada dimensión, y en su caso, dar respuesta a lo que cada una establezca. De esta forma se podría plantear un modelo general de plan de estudios pero las necesidades comunitarias locales deberán encontrar respuesta y llenar los espacios del currículo intencionados para ello. Así, cada programa y cada currículo deberían dar respuesta a las necesidades evidenciadas en los procesos de cada localidad.

**¿Podemos asumir que incorporando contenidos y metodologías intencionadas para el *desarrollo* en los planes y programas educativos se puede ayudar a superar la pobreza de una comunidad?**

Hacerlo no garantiza que la pobreza disminuya, pero en la misma lógica de SCHMELKES donde “no es posible prescindir de la educación en el combate contra

la pobreza”, me parece que resulta insostenible omitir o soslayar estos contenidos en programas escolares de las comunidades rurales.

Polan Lacki afirma que “Si se proporcionara a los pequeños agricultores tan sólo el factor conocimiento (tecnologías compatibles con los recursos que ellos realmente poseen y una adecuada capacitación), ellos mismos podrían solucionar gran parte de sus problemas, con menor dependencia externa; inclusive podrían generar en sus propias fincas los recursos financieros que son necesarios para adquirir aquellos factores externos utilizables en las etapas más avanzadas de tecnificación. Con ello se emanciparían en forma gradual de la dependencia (más retórica que real) de ayudas externas que son cada vez más escasas, más remotas y más improbables.” (LACKI, 1995:1).

Estos planteamientos nos permiten asumir que si bien la inclusión de esta clase de contenidos no garantiza el desarrollo, no es posible prescindir de ellos en cualquier esfuerzo educativo por impulsarlo, especialmente en la formación escolarizada de áreas rurales que tienen algún grado de marginación que merezca una atención prioritaria.

### **¿La cultura es relevante para el desarrollo?**

“El desarrollo disociado de su contexto humano y cultural es crecimiento desprovisto de alma. El florecimiento del desarrollo económico forma parte de la cultura de un pueblo, aunque no sea ésta la opinión común” (Citado en RADL, 2000:1). Felipe Herrera citado por Alejandra Radl (2000:23), nos sitúa más lejos:

“... la cultura y lo cultural no constituyen sólo una dimensión más o menos importante del desarrollo socio-histórico-económico, sino esencialmente su principal y fundamental dimensión, a partir de la cual éste resulta posible y adquiere determinaciones y características históricas reconocibles [...] el desarrollo social y la evolución histórica de las sociedades constituye un fenómeno esencialmente cultural [...] Un desarrollo que dejase insatisfechas las necesidades y aspiraciones individuales y comunitarias, no haría sino exacerbar serios desequilibrios a nivel nacional, regional e internacional”.

Por estas razones, la globalización “presenta el desafío de enfrentar la tendencia a la “homogenización” (RADL, 2000:23), por lo que se hace necesario evitar que ella se convierta en una “inmensa aplanadora (...) con grandes peligros” (Enrique Iglesias, citado por RADL, 2000:23). No significa esto que deban cerrarse las puertas a la globalización, más bien, como afirma SAKAKIBARA (Citado por RADL, 2000:24) “debemos reconocer que la localización o la identificación con valores culturales locales debe ser paralela a la globalización”, así, el crecimiento en sus distintas dimensiones económicas, científicas y tecnológicas “puede ser alcanzado sin necesidad de sacrificar las identidades culturales” (RADL, 2000:24).

### **La importancia del contexto local**

Finalmente, para confirmar que es crucial la inclusión del contexto local en un modelo educativo es preciso citar *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de a Edgar Morin (1999:13-14) donde señala que

“El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra «amor» cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido. Claude Bastien anota que «*la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización*» la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. Bastien agrega que «*la contextualización es una condición esencial de la eficacia* (del funcionamiento cognitivo)».

Con esta perspectiva ¿es posible aplicar un programa educativo igual para localidades distintas?, ¿qué repercusiones traería para quienes participan o se benefician de estos procesos educativos?

### **b. Brevísima revisión de las políticas públicas en México y su marco legal**

La pobreza rural tiene muchos rostros. Los más visibles se relacionan con la falta de acceso a los servicios elementales (vivienda, agua potable, sanidad, electricidad,

seguridad alimentaria). Otros son menos evidentes y más complejos como la circunstancia problemática derivada de una política fiscal o educativa (o ambas) que en lugar de resolver, constituyen una parte estructural del problema. Para este inciso, haremos un breve recorrido analizando algunos rasgos de las políticas públicas educativas y fiscales en México que se relacionan con el problema que motiva este trabajo, del marco legal vigente y de la política para la educación indígena.

### **Política Fiscal. Asimetría y falta de equidad en la distribución de recursos federales para la educación**

La investigación de Pablo Latapí sobre la distribución de los recursos federales para la educación *Inconsistencias de las fórmulas de distribución de los recursos federales para la educación* (2000:81-102), muestra claramente las incongruencias que la historia de esa distribución ha sostenido en la administración fiscal de los recursos. Afirma que la mayor parte de los recursos que aporta el gobierno federal a los estados para la operación de los servicios de educación básica y normal provienen del *RAMO 33*. Su análisis muestra la inconsistencia los criterios que sigue esta distribución. Sus porcentajes, por ejemplo, se establecieron mediante negociaciones, y los criterios que los determinan “responden a situaciones creadas (...) y no a principios claros ni explícitos de equidad, de compensación de los rezagos o de estímulos a la eficiencia (...) que tuviesen validez para todos los estados y fuesen consensados por todos ellos” (LATAPÍ, 2000:82-83). Las razones por las cuales debe considerarse insatisfactoria la fórmula de distribución de los recursos educativos federales, agrega Latapí, son las siguientes (2000:83-85):

1. Las pautas de distribución no obedecen a criterios objetivos y comunes aceptados por todos los estados, y son más bien “fruto de arreglos bilaterales”. De ello, la distribución resultante es “profundamente inequitativa. En evidente contradicción con el derecho de los estados y de todos los habitantes del país a participar equitativamente de los recursos federales”.
2. Las pautas responden a coyunturas que deben afrontarse, y no obedecen a un reordenamiento equitativo de largo plazo.

3. El criterio pragmático de *a mayor matrícula, mayor cantidad de recursos*, tampoco se cumple.
4. El gasto unitario por alumno muestra inconsistencias. Las variaciones más grandes se dan en “modalidades indígena y de cursos comunitarios con diferencias superiores al 100 por ciento”.

A partir del 2007 se introdujeron reformas en la forma de distribución de los recursos para la educación, que para el caso de la educación básica “son un avance importante en la transparencia de la asignación hacia las entidades federativas” ya que introdujeron “incentivos y mecanismos de competencia para ir avanzando en los retos regionales en educación. Se puede inferir que la nueva fórmula reducirá la brecha existente entre los recursos que reciben los gobiernos locales, acercándolos a la media nacional, sin embargo esto presupone que el costo de educar es igual para todas las regiones” lo cual es falso ya que esto supondría que las condiciones para brindar el servicio educativo en todos los gobiernos subnacionales son las mismas (AVENDAÑO RAMOS, 2009, p. 94). Desafortunadamente, afirma AVENDAÑO RAMOS, “la heterogeneidad regional de país, pone en desventaja a los estados con amplios rezagos contra los estados con una mayor dinámica productiva”.

Por su parte, el informe sobre Desarrollo Humano en México del PNUD sobre Gasto Público y Educación publicado en el 2008 (CORCUERA MANCERA, 2008, p. 12), establece:

Por las condiciones de nuestro país, el ejercicio de la función compensatoria está asociado, sobre todo, a la condición de lo rural, y en especial lo indígena. No solamente disponen las comunidades rurales de menos recursos para la educación, sino que la provisión del servicio es más costosa y complicada que en las zonas urbanas. Por este motivo, los estados más rurales tienen costos educativos más elevados, además de que suelen contar con menos fondos propios para invertir en la educación.

[...]

El que los estados menos desarrollados tengan a su cargo el pago exclusivo de los planteles en zonas marginadas, más rurales, tiene implicaciones en la disponibilidad de los recursos para el aprendizaje. La estrechez del presupuesto estatal para sostener estos servicios se traduce en que operen en condiciones muy precarias. Aunque no se cuenta con datos esta-

dísticos nacionales sobre los recursos disponibles en estos planteles, la información anecdótica disponible indica una severa precariedad en la operación de muchos de estos planteles: el personal es escaso, difícilmente está especializado y la infraestructura es poca y de mala calidad, entre otros factores. (CORCUERA MANCERA, 2008, p. 22)

[...]

(...) los servicios federales se ubican principalmente en las zonas de muy baja y baja marginación. La probabilidad de que en una zona de muy alta o alta marginación el servicio de media superior sea pagado enteramente por la Federación es de apenas 0.02 por ciento y 0.07 por ciento, respectivamente. (CORCUERA MANCERA, 2008, p. 22)

Sin duda, la inconsistencia de la distribución que aquí se muestra impacta la disponibilidad de recursos para distribuirlos en la prestación de servicios educativos, limitando la capacidad de construir estrategias educativas de fondo orientadas a resolver la pobreza en el campo mexicano.

### **Política Educativa<sup>1</sup>**

Los programas educativos de la SEP están caracterizados por una falta de flexibilidad que impide que los programas se modifiquen. Si bien es posible que puedan añadirse más contenidos, no hay margen para modificar su perspectiva. Desde la óptica de Miguel Limón, ex secretario de educación en el estado de Jalisco, la falta de flexibilidad que impide la *bivalencia*<sup>2</sup> de la educación básica “tiene una perspectiva histórica y es un problema de leyes”. He aquí un resumen de la conversación sostenida para este trabajo que nos permite ubicar el contexto y las razones que subyacen en la falta de flexibilidad del currículo oficial y que contribuyen al problema público que este trabajo examina, veamos:

La Constitución de 1917 (con la fuerte influencia de Flores Magón), se propuso fundamentalmente la “unidad nacional”. Una unidad que se traducía en un plan de estudios homogeneizador “*pese a la* diversidad del país”. Con este supuesto, en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública con la titularidad de Vasconcelos. El escenario social que determinó el reto de Vasconcelos al frente de la secretaría se traducía entonces en un índice de analfabetismo del 67% de la población (13 millones, uno menos que en 1910, por cierto). La

---

<sup>1</sup> Breve resumen de una conversación sostenida el 21 de noviembre del 2005 con el Lic. Miguel Agustín Limón, Ex-secretario de educación para el estado de Jalisco, durante el sexenio de Alberto Cárdenas Jiménez.

<sup>2</sup> El término bivalente en un contexto educativo se asocia con las características de un plan que permite al estudiante cursar estudios que le permitan continuar en niveles superiores, y por otro, lo capacita para que se incorpore al trabajo productivo y remunerador.



Constitución fue uno de los instrumentos para lograr esta unidad nacional, pero además debía ser democrática, nacionalista y abierta a la convivencia internacional (...).

El rasgo de unidad nacional que enfatiza desde su inicio la Constitución, se traduce en los planes y programas de estudio y en las atribuciones exclusivas del ejecutivo federal para proponerlos, de forma que le fuera posible velar que esta *unidad nacional* fuera en todo momento promovida y estimulada desde la educación. Esta postura produjo una falta de flexibilidad en la legislación que perdura hasta nuestros días.

Para el caso concreto de la secundaria que forma parte de la educación básica que el estado está obligado a brindar, sólo admite tres tipos: secundaria general, técnica y telesecundaria. Así todas las propuestas de este nivel deben encuadrarse en alguno de estos tres tipos. No significa que los programas deban sujetarse sólo a los contenidos de estos tipos, sino que deben contener cuando menos los que prescribe el modelo general para alguno de estos. Así, es posible incorporar otros y ampliar la propuesta original, pero no sustituirla.

Para el bachillerato es distinta ya que existen más de 300 modelos reconocidos de bachillerato. Recordemos que este nivel no está dentro del básico y por tanto el estado no tiene la obligación de impartirlo, aunque existen algunos bachilleratos a cargo de las dependencias oficiales (estatales y federales). La educación media y media-superior debería ser bivalente, de tal suerte que formara para que el alumno pudiera acceder a niveles superiores pero también para trabajar en su entorno.

## La relevancia de la educación en la política pública

El *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* (DOF, 30 MAYO 2001:21), establecía que:

“la educación es el eje fundamental y deberá ser la prioridad central del gobierno de la República. No podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia; tampoco será posible si la población no cuenta con servicios adecuados de salud y si no existe seguridad para personas e instituciones.”

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* tiene una perspectiva con un tono similar de importancia nacional:

Un tema recurrente en los Foros de Consulta fue el de impulsar un **México con Educación de Calidad**, que abra las puertas de la superación y el éxito a nuestros niños y jóvenes. La premisa es sencilla: para mover a México hay que fomentar los valores cívicos, elevar la calidad de la enseñanza y promover la ciencia, la tecnología y la innovación. (Gobierno de los EUM, 2013, pág. 9)

En su parte diagnóstica reconoce que

“Una elevada proporción de jóvenes percibe que la educación no les proporciona habilidades, competencias y capacidades para una inserción y desempeño laboral exitosos.” (Gobierno de los EUM, 2013, pág. 61).

Más adelante agrega:

“Para lograr una educación de calidad, se requiere que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo que resulta prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo” (Gobierno de los EUM, 2013, pág. 62).

También concede que:

(...) se deben impulsar políticas activas de capacitación para el trabajo de manera que se fomenta la actualización y vigencia de las capacidades y competencias de la fuerza laboral. Al respecto, es necesario lograr una mayor articulación entre el Sistema Educativo Formal y el Sistema de Capacitación para el Trabajo, con el propósito de facilitar la movilidad entre ambos sistemas (Gobierno de los EUM, 2013, pág. 68).

El Plan establece un conjunto de Objetivos, estrategias y líneas de acción que traducen los enunciados anteriores. Cito los que resultan pertinentes para el Modelo educativo propuesto:

#### VI.2. México Incluyente

##### Objetivo 2.2. Transitar hacia una sociedad equitativa e incluyente

Estrategia 2.2.3. Fomentar el bienestar de los pueblos y comunidades indígenas, fortaleciendo su proceso de desarrollo social y económico, respetando las manifestaciones de su cultura y el ejercicio de sus derechos (Gobierno de los EUM, 2013, pág. 116)

##### Líneas de acción

- Desarrollar mecanismos para que la acción pública dirigida a la atención de la población indígena sea culturalmente pertinente.
- Impulsar la armonización del marco jurídico nacional en materia de derechos indígenas, así como el reconocimiento y protección de su patrimonio y riqueza cultural, con el objetivo de asegurar el ejercicio de los derechos de las comunidades y pueblos indígenas.
- Fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas en la planeación y gestión de su propio desarrollo comunitario, asegurando el respeto a sus derechos y formas de vida.
- Promover el desarrollo económico de los pueblos y comunidades indígenas, a través de la implementación de acciones orientadas a la capacitación, desarrollo de proyectos productivos y la comercialización de los productos generados que vaya en línea con su cultura y valores.
- Asegurar el ejercicio de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas en materia de alimentación, salud, educación e infraestructura básica.

#### VI.3. México con Educación de Calidad

##### Objetivo 3.1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.

Estrategia 3.1.3. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida (Gobierno de los EUM, 2013, pág. 123)

##### Líneas de acción:

- Definir estándares curriculares que describan con claridad lo que deben aprender los alumnos del Sistema Educativo, y que tomen en cuenta las diversas realidades del entorno escolar, incluyendo los derivados de la transición demográfica.

(...)

- Impulsar a través de los planes y programas de estudio de la educación media superior y superior, la construcción de una cultura emprendedora.

(...)

- Fortalecer la educación para el trabajo, dando prioridad al desarrollo de programas educativos flexibles y con salidas laterales o intermedias, como las carreras técnicas y vocacionales.

(...)

### Objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.

Estrategia 3.2.1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población (Gobierno de los EUM, 2013, pág. 125).

#### Líneas de acción

(...)

- Fomentar la ampliación de la cobertura del programa de becas de educación media superior y superior.

- Impulsar el desarrollo de los servicios educativos destinados a la población en riesgo de exclusión.

- Robustecer la educación indígena, la destinada a niños migrantes, la telesecundaria, así como los servicios educativos que presta el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

- Impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, poniendo énfasis en regiones con lenguas en riesgo de desaparición.

- Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales.

(...)

- Garantizar el derecho de los pueblos indígenas a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas.

En sentido estricto, estos planteamientos definirán y orientarán el sentido de las políticas educativas en el sexenio vigente. Sin embargo en los hechos, la orientación de las políticas públicas educativas que prescribe el marco constitucional vigente es poco flexible hacia la innovación educativa en los planes y programas de estudio.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos<sup>1</sup> en su artículo 3º define los principios que regirán la política educativa nacional, veamos las partes que resultan pertinentes para nuestro análisis donde resaltan rasgos esenciales derivados del artículo. De su lectura podemos extraer algunos rasgos fundamentales que determinan la política educativa, veamos el siguiente cuadro con los comentarios a propósito de cada uno de estos:

Enunciado constitucional	Análisis de las ventajas y desventajas para la construcción de una propuesta educativa bivalente derivadas del marco constitucional
<p>1. Todo individuo tiene derecho a recibir una educación. El Estado, comprendido por la federación, los estados, el Distrito Federal y los Municipios, tiene la obligación de impartir la educación desde la básica a la Media superior. La educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria serán obligatorias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce como un <i>derecho</i> para todos los mexicanos la educación.</li> <li>• Deposita en el estado la obligación de proveer la educación básica que incluye desde la preescolar hasta la secundaria.</li> </ul>
<p>2. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre ellas podemos identificar aquellas que le permitan hacer frente a los retos de su condición, sobre todo si se vive en la pobreza; así como la relacionada a los derechos humanos vinculados a la propia cultura.</li> </ul>
<p>3. La educación será democrática, esto es, basada en un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En todo sentido, el texto es congruente con una oferta educativa bivalente que permita formar para los niveles superiores y para la vida.</li> </ul>
<p>4. El Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal <b>considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación</b>, en los términos que la ley señale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Define la rectoría del ejecutivo federal en los planes y programas educativos. Si bien una oferta educativa en particular puede ampliar los contenidos prescritos por el ejecutivo federal con aquellos que le den un carácter bivalente al programa en cuestión, corresponde a los planes oficiales proponer alternativas de estudio bivalentes.</li> </ul>
<p>5. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, <b>el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Si bien la obligación del estado es sobre la educación básica, debe promover y atender los demás tipos educativos, como aquellos intencionados para promover la <i>educación con sentido</i>.</li> </ul>

<sup>1</sup> Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con las últimas reformas al 20 de noviembre del 2013.

Enunciado constitucional	Análisis de las ventajas y desventajas para la construcción de una propuesta educativa bivalente derivadas del marco constitucional
<p>6. <b>Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades.</b> En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Impartir la educación con apego a los planes y programas a que se refiere la fracción III, y</li> <li>b. Obtener previamente, la autorización expresa del poder público;</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refiere la obligación de cualquier iniciativa particular de ceñirse a los planes oficiales de estudio y obtener permiso expreso del poder público.</li> </ul>
<p><b>Tabla 4. Análisis del artículo 3 de la Constitución, para examinar las ventajas y desventajas para la construcción de una propuesta educativa bivalente derivadas del marco constitucional.</b> Análisis y elaboración del autor.</p>	

Estas limitaciones del artículo 3º de la Constitución que impiden la generación de propuestas curriculares heterogéneas y adecuadas al contexto local, en la práctica han sido rebasadas por las necesidades de la realidad nacional que urgen a implementar estrategias educativas para el desarrollo endógeno. Es posible que hayan sido fruto de una aspiración a la *unidad nacional* como afirma Limón, sin embargo hoy constituyen un obstáculo para que germinen nuevos modelos educativos acordes con la realidad de cada contexto en la nación, y más aptos para resolver los retos que el desarrollo rural y urbano de nuestro país demandan para el siglo XXI.

### Ley General de Educación

Su propósito es regular “la educación que imparten el Estado-Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social” (Artículo 1). En ella se establecen disposiciones que interesan al objeto de este trabajo porque regula los contenidos de los planes y programas de las escuelas. En la siguiente matriz se presenta una síntesis analítica de sus contenidos:

<b>Síntesis analítica de La Ley General de Educación para examinar las posibilidades y restricciones legales para construir una propuesta educativa bivalente</b>	
Artículo 2.	<p>Carácter asignado a la educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como medio para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura;</li> <li>• Como proceso para el desarrollo del individuo y transformación de la sociedad,</li> <li>• Y como factor determinante para <i>adquirir</i> conocimientos</li> </ul>
Artículo 7.	<p>Fines que deberá tener la educación (pública y privada) expresados como tipos de <i>Desarrollo</i> a los que aspira:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza sus capacidades humanas</li> <li>• Relacionarse constructivamente con la realidad (capacidad de observación, análisis y reflexión críticos)</li> <li>• Valorar las tradiciones culturales</li> <li>• Promover la pluralidad lingüística</li> <li>• Vivir la democracia</li> <li>• Promover los derechos humanos</li> </ul>
Artículo 9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Estado (federación entidad federativa y municipio) atenderán todos los tipos y modalidades educativas.</li> </ul>
Artículo 10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda la educación que se otorga con autorización del estado se constituye como un <i>servicio público</i>.</li> </ul>
Artículo 12.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribución exclusiva del ejecutivo federal para determinar los planes y programas de estudio para lo cual considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.</li> <li>• Coordinar el sistema de educación media superior con un marco curricular común.</li> </ul>
Artículo 13.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atribución de las autoridades locales para Proponer los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación básica.</li> <li>• Participar en el sistema nacional de educación media superior.</li> </ul>
Artículo 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover y prestar servicios educativos en nivel media superior, y determinar sus planes y programas.</li> </ul>
Artículo 32.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donde se obliga al estado a prestar el servicio especialmente a las poblaciones con mayor rezago y en condiciones de marginación.</li> </ul>
Artículo 33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender de manera especial las zonas marginadas</li> </ul>
Artículo 37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación media superior se organizará con respeto a la diversidad pero en un marco curricular común</li> </ul>
Artículo 38.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación básica debe adaptarse para responder a las características lingüísticas y culturales.</li> </ul>
Artículo 39.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La educación deberá impartir programas o contenidos que se ajusten a las necesidades educativas específicas de la población</li> </ul>
Artículo 45.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La formación para el trabajo procurará la adquisición de conocimientos, habilidades o destrezas, que permitan a quien la recibe desarrollar una actividad productiva demandada en el mercado, mediante alguna ocupación o algún oficio calificados.</li> <li>• Las autoridades establecerán procedimientos que permitan considerar las necesidades, propuestas y opiniones de los diversos sectores productivos, a nivel nacional, local e incluso municipal.</li> <li>• Podrán celebrarse convenios para que se imparta por autoridades locales, ayuntamientos, instituciones privadas,</li> </ul>
Artículo 48.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las autoridades educativas locales podrán proponer a la SEP, contenidos regionales que permitan a los alumnos adquirir un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas de la entidad y sus municipios, siempre y cuando no mengüen "el carácter nacional de los planes y programas".</li> </ul>
<p><b>Tabla 5. Síntesis analítica de La Ley General de Educación para examinar las posibilidades y restricciones legales para construir una propuesta educativa bivalente.</b> Análisis y elaboración del autor.</p>	

Como se observa, la Ley general de Educación concede al ejecutivo federal la atribución para dictar los contenidos de los planes y programas de la educación básica, y permite a los estados recomendar contenidos apropiados para sus regiones (Artículos 12 y 48 de la Ley General de Educación).

En el nivel medio superior establece cierta flexibilidad al permitir a las autoridades locales proponer contenidos regionales en educación media superior y que estos puedan hacerse con respeto a la diversidad y respondiendo a las necesidades educativas específicas de la población, sin embargo corresponde a la federación coordinar el sistema de educación media superior con un “marco curricular común” (Artículos 12, 13, 14, 37 y 39 de la Ley General de Educación).

Si bien los particulares pueden desarrollar propuestas alternativas, eventualmente deberán sujetar su validez al reconocimiento de las autoridades educativas locales si se desea garantizar el libre tránsito de sus alumnos hacia otros centros educativos. Resulta claro que es en las entidades federativas y los municipios con apoyo de la sociedad civil, donde recae la responsabilidad para enriquecer los currículos y darles el perfil que permita al egresado emprender con mejores herramientas los retos para el desarrollo rural sustentable.

### **¿El estado brinda educación para el trabajo?**

La Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, es la unidad administrativa “encargada de planear, programar, organizar, dirigir y evaluar los servicios que en el nivel de bachillerato ofrecen a la población los gobiernos federal y estatal, así como los sectores privados y sociales” (SEP-SEMS, 2012, pág. 2). En el portal de la SEP está disponible un documento electrónico “Oferta educativa de bachillerato y educación para el trabajo” que resume la oferta que siete instancias educativas brindan (2012, pág. 2):

Dirección General del Bachillerato (DGB)  
Colegio de Bachilleres  
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA)

Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM)  
 Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)  
 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)  
 Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)

Dentro del modelo de Bachillerato Tecnológico, se ubica la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), cuyo objetivo es

“Ofrecer una educación bivalente, de calidad en el nivel medio superior, a través de una formación integral, social y humanista, centrada en la persona, que sea pertinente y que fomente la mentalidad emprendedora formando jóvenes comprometidos con el país. Brindar servicios de capacitación y asistencia técnica a la sociedad rural (SEP-SEMS, 2012, pág. 5)

Este servicio lo ofrece a través de dos modalidades de centro educativo: 1) Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA); y 2) Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF). En el país existen 294 centros instalados (DGETA-SEMS, s.f.). El portal muestra que en Jalisco se ubican solo 10.

De esta información se desprende como un punto positivo que si bien se prevé la bivalencia, los contenidos se limitan a formar competencias tecnológicas y no incluyen la perspectiva histórica y cultural que son tan relevantes para la formación orientada a la superación de la pobreza en el contexto local donde la oferta laboral no proviene de industrias, complejos fabriles o complejos de producción agropecuaria tecnificados, por el contrario, estas comunidades son espacios aislados de los flujos de producción de bienes y servicios. Por otro lado, en Jalisco solo existen 10 CBETA que si bien se ubican en poblaciones rurales, ninguno se encuentra en la región norte del estado de Jalisco que concentra a 3 de 4 municipios más pobres del estado: Mezquitic, Bolaños y Chimaltitán (INEGI, 2005). Veamos la siguiente Tabla 6:

<b>Tabla 6. Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en el estado de Jalisco</b>				
<b>Número estatal</b>	<b>Dirección de adscripción</b>	<b>Entidad</b>	<b>Clave</b>	<b>Municipio</b>
92	DGETA	Jalisco	CBTA 019	SAYULA
93	DGETA	Jalisco	CBTA 031	MASCOTA
94	DGETA	Jalisco	CBTA 032	YAHUALICA
95	DGETA	Jalisco	CBTA 106	TEQUILA



<b>Tabla 6. Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en el estado de Jalisco</b>				
<b>Número estatal</b>	<b>Dirección de adscripción</b>	<b>Entidad</b>	<b>Clave</b>	<b>Municipio</b>
96	DGETA	Jalisco	CBTA 127	TOMATLAN
97	DGETA	Jalisco	CBTA 226	ZACOALCO DE TORRES
98	DGETA	Jalisco	CBTA 227	CUQUIO
99	DGETA	Jalisco	CBTA 228	IXTLAHUACAN DE LOS MEMBRILLOS
100	DGETA	Jalisco	CBTA 229	ENCARNACION DE DIAZ
101	DGETA	Jalisco	CBTA 230	SAN JUANITO DE ESCOBEDO
Fuente: elaboración propia con información del portal (DGETA-SEMS, s.f.)				

Otro dato que resulta pertinente observar para ver que en la práctica los CBETA no atienden a las localidades que más lo necesitan, es que de los diez municipios donde se ubican, solo uno tiene un grado de marginación Alto que es Cuquío (ocupa el lugar 10), uno más tiene un grado Medio Tomatlán (ocupa el lugar 27). Siete más tienen un grado de marginación Bajo; Mascota, Yahualica, Tequila, Zacoalco de Torres, Ixtlahuacán de los Membrillos, Encarnación de Díaz y San Juanito de Escobedo (ocupando los lugares 108, 85, 70, 77, 73, 101, 59 y 65 respectivamente). Finalmente, se ubica Sayula con un grado de marginación clasificado por INEGI como MUY BAJO, ocupando el lugar 108 de los 125 que tiene nuestro estado (INEGI, 2005). Con esta breve revisión se desprende que estos Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario no se ubican donde más se requiere.

De esta información se desprende que, aun cuando los CBTA's ofrecen una formación para el trabajo agropecuario, sigue estando limitado a una relación de oferta-demanda en el mercado laboral y carecen de la perspectiva cultural local de la propia concepción de *desarrollo* de las comunidades que atiende.

### **Visión de la política educativa indígena**

Angélica Rojas señala que “En general, la escolaridad ha constituido un mecanismo de control social que difunde la visión de la sociedad mayoritaria de acuerdo a los intereses del Estado” (ROJAS, 1999:40). La política integracionista que “adquiere mayor impulso a partir de la celebración de la Sexta Asamblea de Educación en

1963” (Rojas, 1999, p. 45) asumió a la escuela como un instrumento que permitiría “una transición a la cultura nacional pasando por una cultura regional. Todo esto a través de promotores de cambio cultural, provenientes de las comunidades, que indujeran la inevitable aculturación que conlleva la modernización (Aguirre Beltrán 1957, citado por Angélica Rojas, 1999:45). En la Sexta Asamblea de Educación celebrada en 1963, se aprueba el método bilingüe utilizado por maestros indígenas lo que “repercutió en una serie de modificaciones en el sistema educativo, tales como la creación del Servicio Nacional de Promotores Bilingües (1964) y de la Dirección General de Educación Extraescolar (1971) que pasaría a ser en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), desde donde se originó el sistema de educación bilingüe-bicultural.” (ROJAS, 1999:45). A pesar de las ventajas que esto pudiera significar para la propia cultura de los pueblos indígenas “La educación escolar sigue siendo transformadora de la cultura local en función de una dominación nacional.” (ROJAS, 1999:45).

De acuerdo a Angélica Rojas, a pesar de que la “La educación bilingüe-bicultural plantea tomar en cuenta la cultura y lengua locales; (...), éstas siguen encontrándose subordinadas a la cultura y lengua de la sociedad mayoritaria. Los objetivos y los contenidos de las escuelas indígenas son guiadas por los programas nacionales y en algunos casos, se limitan a traducirlos a lenguas indígenas” (VIEYRA 1996, citado por ROJAS, 1999:45).” ALDAZ, citado por ROJAS, señala que en la educación bicultural

“No existe un espacio oficial de trabajo escolarizado que considere como fuente de conocimiento las formas de vida de la comunidad, los saberes en los diferentes sectores de la población, los ciclos de cultivo, la medición del tiempo con procedimientos propios, el conocimiento de los fenómenos naturales, las historias y mitos que explican el origen del pueblo y del universo, el conocimiento de las plantas y la medicina, el análisis de los problemas políticos y agrarios, el estudio de la tecnología propia” (ROJAS, 1999:40).

## **Capítulo III**

### **Pobreza rural global, nacional y local: Los datos duros**

## Capítulo III.

### Pobreza rural global, nacional y local: Los datos duros

#### ¿Cómo está el mundo?

La riqueza en el mundo ha tenido un crecimiento histórico sin precedentes. El reciente *Informe sobre la riqueza en el mundo 2013* publicado por la firma consultora CapGemini (2013:4) establece que

“la población mundial de individuos de alto patrimonio<sup>1</sup> y su riqueza agregada susceptible de inversión experimentaron un fuerte aumento en 2012 y alcanzaron máximos históricos. La población de estos individuos aumentó un 9,2% y alcanzó los 12,0 millones de personas, tras haber permanecido sin cambios en 2011. Por su parte la riqueza agregada susceptible de inversión aumentó un 12.0% y alcanzó los USD \$46,2 billones tras experimentar un leve descenso en 2011.

“En 2012, la riqueza de este grupo de individuos alcanzó un nuevo nivel de solidez, al superar ampliamente su máximo histórico de USD 42,7 billones registrado en 2010. Las tasas de crecimiento relativamente mayores que exhibieron los segmentos con mayor patrimonio (de al menos USD 5 millones) fueron responsables del aumento general de la riqueza susceptible de inversión en todo el mundo.

(...)

Se calcula que la riqueza de este grupo de individuos aumentará un 6,5% anual y ascenderá a USD 55,8 billones hacia 2015, principalmente gracias al crecimiento proveniente de la región de Asia Pacífico.

A pesar de ello, la humanidad no ha podido librar al mundo de la pobreza y del hambre. Los números hablan por sí mismos: (ATCHOARENA, 2003)

- 840 millones de gente desnutrida;
- 1500 mil millones viven sin acceso a agua potable;
- 2 mil millones viven sin electricidad;
- 860 millones analfabetos, y de ellos, más de la mitad son mujeres;
- 130 millones de niños no van a la escuela;

---

<sup>1</sup> De acuerdo a información de CapGemini, los individuos de alto patrimonio en el mundo (HNWI, por sus siglas en inglés), son aquellos que disponen de al menos USD 1 millón en activos susceptibles de inversión. La riqueza susceptible de inversión no incluye el valor de los bienes muebles e inmuebles como las residencias principales, los objetos coleccionables, los bienes consumibles y los bienes de consumo duraderos. Para su análisis, subdividieron a los HNWI en tres segmentos diferenciados: aquellos que poseen entre USD 1 millón y USD 5 millones de riqueza susceptible de inversión (denominados “millonarios comunes”), aquellos que poseen entre USD 5 millones y USD 30 millones (denominados “millonarios de nivel medio”) y aquellos que poseen USD 30 millones o más (“individuos de muy alto patrimonio”) (CapGemini, 2013:3 y 4).

- 14 millones de niños han perdido a sus madres o a ambos padres por el SIDA.
- La mayoría de estos grupos viven en áreas rurales, y más del 70 por ciento de los pobres del mundo viven en áreas rurales.

El reciente informe publicado por la FAO sobre la inseguridad alimentaria en el mundo confirma que en el 2012 existían 842 millones de personas en el mundo “incapaces de satisfacer sus necesidades de energía alimentaria” (2013:1). Contrastando la cifra con la de Atchoarena del 2013 el resultado es que prácticamente la cifra se ha mantenido en diez años y con ese ritmo se antoja imposible alcanzar las Metas del Objetivos de Desarrollo del Milenio de reducir a la mitad el porcentaje de personas que padecen hambre, entre 1990 y 2015 (Meta 1C del objetivo 1), (ONU, 2013).

David Atchoarena y Lavinia Gasperini afirman que una de las “mayores desigualdades que afectan a los pobres rurales es un acceso desigual a la educación de calidad (ATCHOARENA, 2003:23). Bernardo Kliksberg en su extraordinario ensayo introductorio *¿Por qué la ética?* (2005:27) menciona algunos datos que nos ayudan a dimensionar el tamaño del problema en Latino América:

- El 44% de la población de América Latina (AL) está por debajo de la línea de la pobreza, y casi la mitad de esa cifra en indigencia.
- Se estima que hay 58 millones de jóvenes pobres, 21 millones de ellos en extrema pobreza.
- Pese a los avances, hay un 50% de deserción en escuelas primarias, esto determina que el índice de escolaridad de toda AL supere apenas los seis años. Esto tiene una repercusión implacable ya que el autor estima que una persona que tiene menos de 11 años de escolaridad “difícilmente pueda aspirar a salir de la pobreza”.
- La tasa de desempleo de los jóvenes duplica dos veces y medio la elevada tasa de desempleo general.

- 71 de cada mil niños mueren antes de cumplir 5 años de edad, frente a cuatro en los países nórdicos, es decir, casi 18 veces más.

Los pueblos indígenas encabezan estos indicadores de pauperización, veamos los ejemplos citados por KLIKSBURG (2005:28-29):

- Se estima que viven en la región 40 millones de indígenas y el 80% de esta cifra están en la pobreza.
- Datos de la UNICEF citados por Kliksberg, revelan que en México el 80% de los indígenas son pobres frente al 18% de los no indígenas. En Panamá la relación es de 95% a 37%.
- Datos citados del Banco Mundial revelan que la mortalidad infantil alcanza tasas elevadísimas en los pueblos indígenas: en Bolivia 99 de cada 1000 niños no alcanzan los 5 años de edad, 79 en Guatemala y 68 en Perú.
- “El sesgo étnico es también muy intenso en educación. En Guatemala los niños indígenas tienen una tasa de repetición del 90%. En Bolivia, un niño de lengua indígena tiene el doble de posibilidades de repetir que uno de habla hispana.” (2005:28).

El autor destaca la paradoja entre el gran cúmulo de posibilidades que ofrece la región y sus realidades de exclusión y desigualdad. Afirma que este contraste es una de las causas centrales “que le han convertido en el continente más desigual del orbe.” (2005:28). Citando datos del Banco Mundial establece que:

- El 10% de mayor ingreso tiene el 48% de la renta nacional (casi la mitad de la riqueza generada en manos del 10%), contra el 10% más pobre que posee sólo el 1.6% de esa renta. Estas disparidades, “minan el proceso de desarrollo en sí”.
- Citando las conclusiones de un estudio de la CEPAL, IPEA y PNUD, sentencia que los resultados de los esfuerzos por abatir la pobreza en AL han sido desalentadores porque “no ha sido posible controlar los elevados niveles de desigualdad” (2005:28).

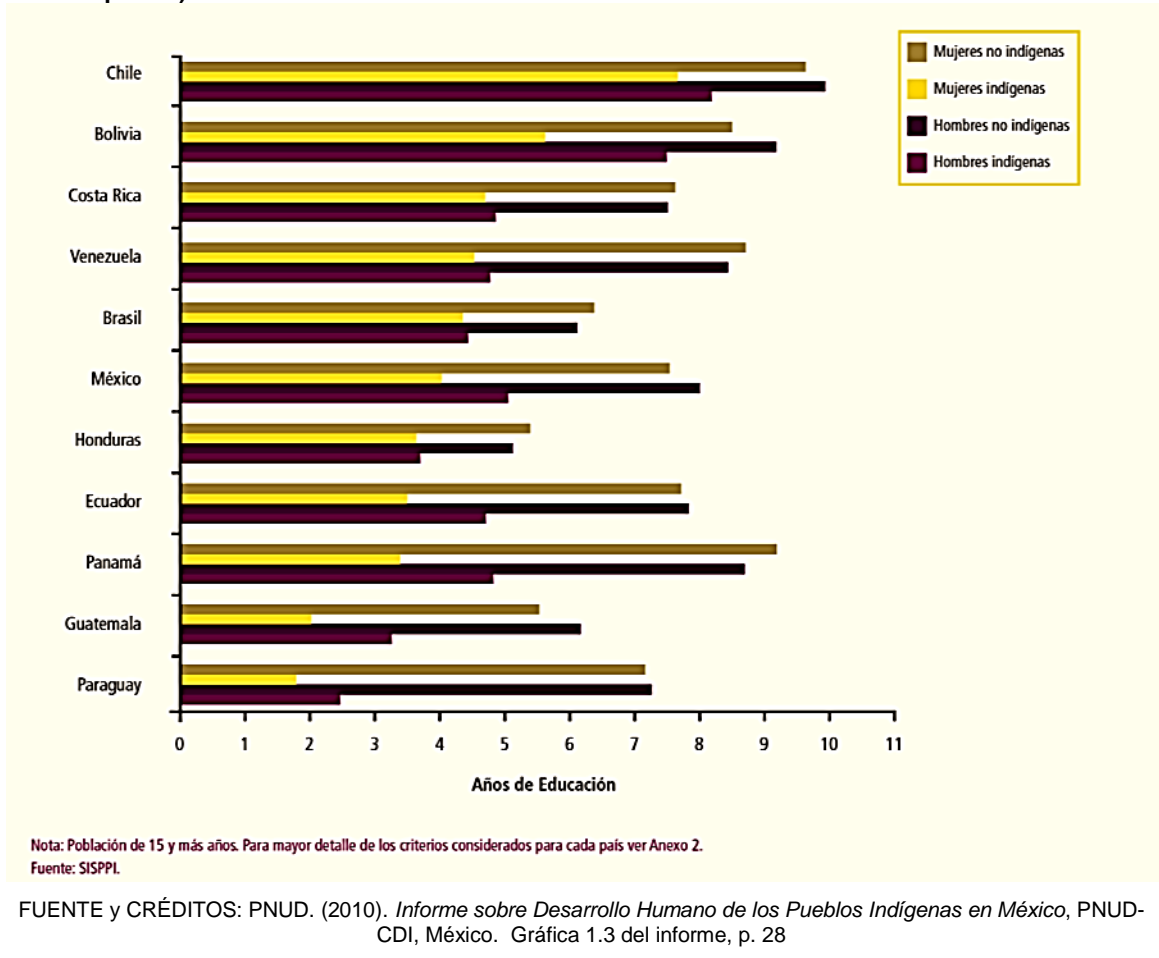
La conclusión del Presidente del BID es contundente: “los niveles de pobreza y desigualdad de América Latina son éticamente intolerables” (KLIKSBURG, 2005:28), “mientras que las capacidades productivas han llevado la producción mundial a más de US\$25 trillones, las polarizaciones sociales se han incrementado fuertemente y, según los informes de las Naciones Unidas (1998), 358 personas son poseedoras de una riqueza acumulada superior a la del 45% de la población mundial” (KLIKSBURG, 2000:1).

### **IDH en México: la desigualdad encarnada**

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) analiza tres dimensiones para “medir el desarrollo”: longevidad, conocimientos y acceso a recursos “y permite constatar que aquello que las personas pueden ser o hacer difiere de un área geográfica a otra” (PNUD, 2005:49). Una de las conclusiones del *Informe sobre desarrollo humano, México 2004* es la evidencia de una gran desigualdad. El informe señala que tres entidades federativas que “cuentan con municipios ubicados en los 15 primeros lugares en desarrollo humano o alguna de sus dimensiones, también tienen municipios ubicados entre los 15 últimos lugares”, mostrando la disparidad que convive en una misma entidad federativa (2005:67).

Esta desigualdad tiene distintas dimensiones. El reciente Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas de México (PNUD, 2010:28), muestra la desigualdad en la escolaridad por condición de indigenismo en una muestra de once países de Latinoamérica, donde México la población masculina *no-indígena* de 15 años y más, tiene poco más de 8 años de educación en promedio, contra los 5 años en promedio que tiene el mismo la población de hombres indígenas. En el caso de las mujeres la brecha es significativamente mayor, ya que mientras las mujeres no-indígenas tienen poco más de 7 y medio años de escolaridad en promedio, las mujeres indígenas apenas alcanzan los cuatro años de escolaridad en promedio (Ver Gráfica 1).

**Gráfica 1, Años de educación promedio por condición de indigenismo. América Latina, 2000 (Muestra de once países)**



El país de la muestra mejor posicionado para la escolaridad en mujeres indígenas es Chile con poco más de 7.5 años de escolaridad, y el peor es Paraguay con poco menos de 2 años de escolaridad. Mientras que en países como Brasil, Costa Rica y Honduras, la brecha entre hombres y mujeres indígenas en promedio de escolaridad es prácticamente inexistente.

El mismo informe muestra otra dimensión de la desigualdad estrechamente vinculada con la *Educación* (PNUD, 2010:29) como lo es los logros en la salud donde las tasas de Mortalidad Infantil son superiores para la población indígena con



43.0 de defunciones por cada mil nacidos vivos para la población indígena, contra 26.5 para la no indígena.

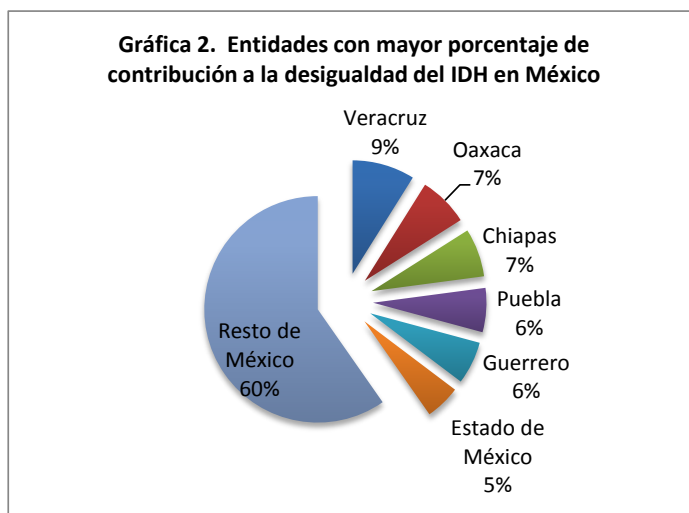
Así, “El México indígena vive en un entorno de marcada desigualdad, incluso más grave que en otros países de América Latina que tienen niveles de desarrollo humano notablemente menores, como Bolivia.” (PNUD, 2010:30).

Respecto de la medición del Índice de Desarrollo Humano la población indígena en los municipios de México alcanza niveles de desarrollo humano inferiores a la población no indígena (PNUD, 2010:31). Así, el Índice de Desarrollo Humano de Población Indígena (IDH-PI) más bajo es Batopilas, Chihuahua, que registra un indicador de .3010 “cifra menor que el país con menor desarrollo humano en el mundo, que es Níger con un IDH de 0.3300” (PNUD, 2010:31). Estos resultados contrastan con el Índice para la Población No-Indígena (IDH-PNI) donde el municipio con menor índice es Metlatónoc, Guerrero con 0.4903 (ubicado por debajo de Uganda), y el municipio con mayor índice es Benito Juárez, Distrito Federal, con 0.9638 que comparte un índice similar al de Canadá (PNUD, 2010:31).

El *Informe sobre desarrollo humano México 2004* señala que “La igualdad de oportunidades y el enfoque de desarrollo humano plantean que es inaceptable que los individuos no tengan acceso a las mismas opciones por el hecho de nacer en condiciones distintas. Además, la desigualdad puede frenar el crecimiento, hacer menos efectivas las políticas públicas o erosionar la cohesión social” (PNUD, 2005:67). De acuerdo con este informe son cinco los estados responsables del 40.3% de la desigualdad nacional del IDH (Tabla 7).

<b>Entidades federativas con mayor porcentaje de contribución a la desigualdad del IDH en México</b>	
Veracruz	8.9
Oaxaca	7.1
Chiapas	6.9
Puebla	6.3
Guerrero	6.1
Estado de México	5.0
Resto de México	59.7

**Tabla 7. Entidades federativas con mayor porcentaje de contribución a la desigualdad del IDH en México**  
Elaboración del autor con información del *Informe sobre desarrollo humano. México 2004*, p. 73



FUENTE: Elaboración propia con información del *Informe sobre desarrollo humano. México 2004*, p. 73

Por otro lado se percibe cierta relación entre la pobreza y la *ruralidad* de las localidades en México. El informe indica que “sistemáticamente se observan niveles más altos de desarrollo humano en los municipios urbanos” (PNUD, 2005, p. 99). Con ello se asocia una mejor calidad si el municipio donde se vive es urbano. En nuestro país la distribución de la *ruralidad*<sup>1</sup> es muy significativa. Citando al *Censo de Población y Vivienda 2000*, el informe señala que México tiene un total de 199,369 localidades, de ellas 196,328 se clasifican como rurales, 2,528 como semiurbanas y 513 como

<sup>1</sup> El informe clasifica a las localidades en tres tipos: rurales, semiurbanas y urbanas, según el número de habitantes: rurales a las que tienen menos de 2,500; semiurbanas entre 2,500 y 15,000 y urbanas a las que tienen población mayor de 15 mil habitantes, (PNUD, 2005, p. 98).

urbanas (PNUD, 2005:99). Es decir, más del 99% de las localidades de México se clasifican como rurales. Si lo trasladamos a nivel de municipio, el informe arroja que el 66% de los municipios se clasifica como *rural* según la población de sus localidades; el 24% semiurbano, el 14% urbano y el 2% como mixto (PNUD, 2005, p. 99). La *ruralidad* que caracteriza a México no es el problema, es una realidad que las políticas públicas de los tres órdenes de gobierno deben asumir fortaleciendo las capacidades de esta población para emprender un *desarrollo rural sustentable*.

### **El México rural: Enseñando las entrañas**

Información del Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA) de la FAO, define la situación actual del medio rural en México<sup>1</sup> (FAO, 2002:4-5):

- En México, 38% de los hogares son pobres, 24% está por debajo de la línea de indigencia y se estima que 5,1 millones de personas padecen desnutrición e inseguridad alimentaria.
- Casi la mitad de las familias rurales (49%) se encuentran en alguna de esas situaciones y aunque solamente el 25.4% de la población mexicana es rural, el 99% de las localidades del país son rurales, de las cuales tres cuartas partes tienen menos de 100 mil habitantes.
- Gran parte de esa población vive en las 263 microrregiones<sup>2</sup> marginadas: 5,5 millones con una elevada proporción de indígenas (62%).
- Un rasgo característico de estas poblaciones es su “reducida capacidad para acceder a bienes y servicios elementales, y establecer enlaces con los mercados, proceso esencial para mejorar su situación actual.”

---

<sup>1</sup> El Programa Especial para la Seguridad Alimentaria (PESA) es una propuesta que promueve la FAO desde 1994 en quince países “de bajos ingresos y con déficit de alimentos”. El PESA se define como una “herramienta de apoyo técnico-metodológico a los gobiernos para superar restricciones que bloquean el desarrollo rural” y tiene tres objetivos fundamentales: “promover el desarrollo rural sustentable, apoyar la productividad agropecuaria y aumentar los ingresos de los pequeños agricultores, para mejorar la seguridad alimentaria familiar y nacional.” FAO-PESA-SAGARPA. (2002). Programa Especial para la Seguridad Alimentaria, pesa-México, FAO-PESA-SAGARPA, México, p. 7.

<sup>2</sup> Las Microrregiones son espacios geográficos integrados por municipios de muy alto y alto grado de marginación y/o los predominantemente indígenas, de marginación relativa. (información de SEDESOL citada por el documento FAO-PESA-SAGARPA, 2002:5.

- “Los problemas de inseguridad alimentaria en México tienen que ver con la carencia de derechos de acceso a una cantidad suficiente de alimentos inocuos y nutritivos requeridos para un desarrollo normal”. Veamos por ejemplo que, en las “regiones de alta marginación, el abastecimiento energético diario (1,680 kcal/día/habitante) es del 54% del promedio nacional y se compone en un 47% de cereales y tubérculos. Una proporción significativa de esta población desnutrida vive en 476 municipios de muy alta marginación.

Por su parte, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en su publicación *Índices de marginación, 2000* (ÁVILA *et al*, 2001) identifica el grado de marginalidad de cada entidad federativa y de sus municipios. Dicho indicador considera cuatro dimensiones estructurales de la marginación e identifica nueve formas de exclusión (ÁVILA *et al*, 2001:11). Las dimensiones y formas de exclusión que incluye son las siguientes:

Las cuatro dimensiones estructurales de la marginación, y las nueve formas de exclusión para construir el índice de marginalidad de CONAPO	
Dimensión	Formas de exclusión
a. Vivienda	1. Porcentaje de ocupantes en viviendas particulares sin agua entubada 2. Porcentaje de ocupantes en viviendas sin drenaje ni sanitario exclusivo 3. Porcentaje de ocupantes en viviendas sin energía eléctrica 4. Porcentaje de ocupantes en viviendas con piso de tierra 5. Porcentaje de viviendas con algún nivel de hacinamiento
b. Ingresos por trabajo	6. Porcentaje de población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos
c. Educación	7. Porcentaje de población de 15 años o más que es analfabeta 8. Porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa
d. Distribución de la población	9. Porcentaje de población de 15 años o más que es analfabeta
<p><b>Tabla 8. Las cuatro dimensiones estructurales de la marginación, y las nueve formas de exclusión para construir el índice de marginalidad de CONAPO.</b> Elaboración del autor con información del informe de CONAPO <i>Índices de marginación, 2000.</i></p>	

El estudio explica que “El índice de marginación permite discriminar entidades federativas según el impacto global de las carencias que padece la población como resultado de la falta de acceso a la educación primaria, la residencia en viviendas

inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios bajos, y las derivadas de la residencia en localidades pequeñas, aisladas y dispersas, como puede ser la falta de servicios de salud, equipamientos e infraestructura adecuada, lo cual conforma una precaria estructura de oportunidades que obstruyen el pleno desarrollo de las potencialidades humanas (ÁVILA *et al*, 2001:11). El estudio establece cinco indicadores para medir la marginación: *Muy Alta*, *Alta*, *Media*, *Baja* y *Muy Baja*. Las entidades federativas con grado de marginación *Muy Alta* son Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Veracruz e Hidalgo. En ellas vive el 20% de la población nacional, es decir 19.6 millones de personas (ÁVILA *et al*, 2001:17).

Respecto de la marginación municipal, el estudio establece que “nuestro país se encuentra lacerado por una profunda desigualdad de oportunidades de participación en el proceso de desarrollo y el disfrute de sus beneficios” (ÁVILA *et al*, 2001:24). Así, de 2,442 municipios identificados en el 2000, 1,292 tienen un grado de marginación *Alto* y *Muy Alto*, esto es, casi el 53% de todos los municipios del país se clasifican con estos grados de marginación contra 664 municipios clasificados con un grado de marginación *Bajo* o *Muy Bajo* (ÁVILA *et al*, 2001, p. 24). En estos 1,292 municipios viven 18.1 millones de personas, esto equivale a casi el 20% de la población nacional que viven con un grado *Alto* o *Muy Alto* de marginación.

El estudio de CONAPO, muestra el ejemplo más extremo de la desigualdad entre el municipio de Batopilas en Chihuahua y la Delegación Benito Juárez en el DF (véase la Tabla 9). Además “La comparación de las condiciones que prevalecen en el interior de los municipios situados en los extremos de la marginación permite advertir las preocupantes inequidades que erosionan la cohesión social.” (ÁVILA *et al*, 2001:24).

<b>Los dos municipios situados en los polos extremos de la marginación. Comparación que expresa la desigualdad según estudio de CONAPO</b>				
<b>Indicador</b>	<b>Batopilas, Chihuahua</b>	<b>Mezquitic, Jalisco</b>	<b>Delegación Benito Juárez, DF</b>	<b>Nacional</b>
1. Población total.	14 362	18 084	385 439	112 336 538
2. Población analfabeta de 15 años o más.	38.07%	27.47%	0.56%	6.93%
3. Población de 15 años o más que no terminó la primaria.	62.22%	53.47%	3.06%	19.93%
4. Población que ocupa vivienda sin drenaje ni excusado.	56.69%	64.78%	0.02%	3.57%
5. Población que ocupa viviendas sin energía eléctrica	66.42%	50.62%	0.01%	1.77%
6. Población que reside en vivienda sin agua entubada	86.25%	44.83%	0.04%	8.63%
7. Población que ocupa viviendas con piso de tierra	25.52%	37.73%	0.26%	6.58%
8. Viviendas que poseen algún grado de hacinamiento	62.72%	54.56%	8.19%	36.53%
9. Población de trabajadores que obtiene ingresos de hasta dos salarios mínimos	84.81%	62.06%	17.07%	38.66%
10. Índice de marginación escala 0 a 100	72.2683	60.4811	1.2109	--
11. Lugar que ocupa en el contexto nacional	2	19	2 456	--

**Tabla 9. El municipio situado con el mayor y el menor grado de marginación, y la ubicación del municipio de Mezquitic, Jalisco. Comparación que expresa la desigualdad según información de CONAPO e INEGI.**

Elaboración propia con Estimaciones del CONAPO con base en INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010*  
Fuente: Estimaciones del CONAPO con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2005 (IV Trimestre).

Para finalizar, el *Informe sobre desarrollo humano, México 2004*, identifica en la desigualdad al “problema más persistente que habrá de enfrentar la sociedad mexicana y que requerirá esfuerzos específicos de política pública para su reducción.” Establece como una de sus conclusiones la recomendación de mejorar “el potencial productivo del trabajo en zonas rurales” (PNUD, 2005:161).

### **Marginación ¿sinónimo de migración?**

El citado estudio de CONAPO expresa que “las investigaciones disponibles dejan ver que la migración constituye una de las muchas estrategias a las que recurren las

personas y las familias para obtener un empleo, un trabajo mejor remunerado o acceder a los bienes y servicios esenciales, como son la educación y la salud, entre otras opciones sociales de las que por lo general se carece en los lugares de origen y que son decisivas para realizar el proyecto de vida que las personas tienen razones para valorar” (ÁVILA *et al*, 2001, p. 41). El mismo estudio agrega que “en cuatro de cada diez municipios con grado de marginación *Muy Alto* o *Alto* se registran pérdidas poblacionales debidas a la migración” (ÁVILA *et al*, 2001:41).

### **¿Y en las localidades con presencia indígena?**

Estos municipios “ofrecen una precaria estructura de oportunidades que compromete su presente y su futuro.” De los 346 municipios indígenas, 209 tiene grado de marginación *Muy Alto* y 133 un grado de marginación *Alto*. Esto significa que más del 98% de los municipios considerados como *Indígenas*<sup>1</sup> tienen un grado de marginación *Alta* o *Muy Alta*; y los cuatro restantes municipios alcanzan un grado de marginación *Medio*. (ÁVILA *et al*, 2001:51).

### **El contexto local: Mezquitic**

El Estado de Jalisco está dividido en 12 regiones. El municipio de Mezquitic se ubica en la región 01 Norte. En ella se ubican 10 municipios, de los 125 que comprenden el territorio de Jalisco. Las siguientes figuras nos muestra el mapa del estado de Jalisco con el grado de marginación por municipio (Figura 1a) y la región Norte con el grado de marginación de sus municipios (Figura 1b):

---

<sup>1</sup> El estudio clasifica a los municipios como Indígenas a aquellos donde el 70% de los residentes de cinco años o más habla alguna lengua indígena (Ávila *et al*, 2001, p. 49).

Figura 1a. Mapa de Jalisco: grado de marginación por municipio, 2010

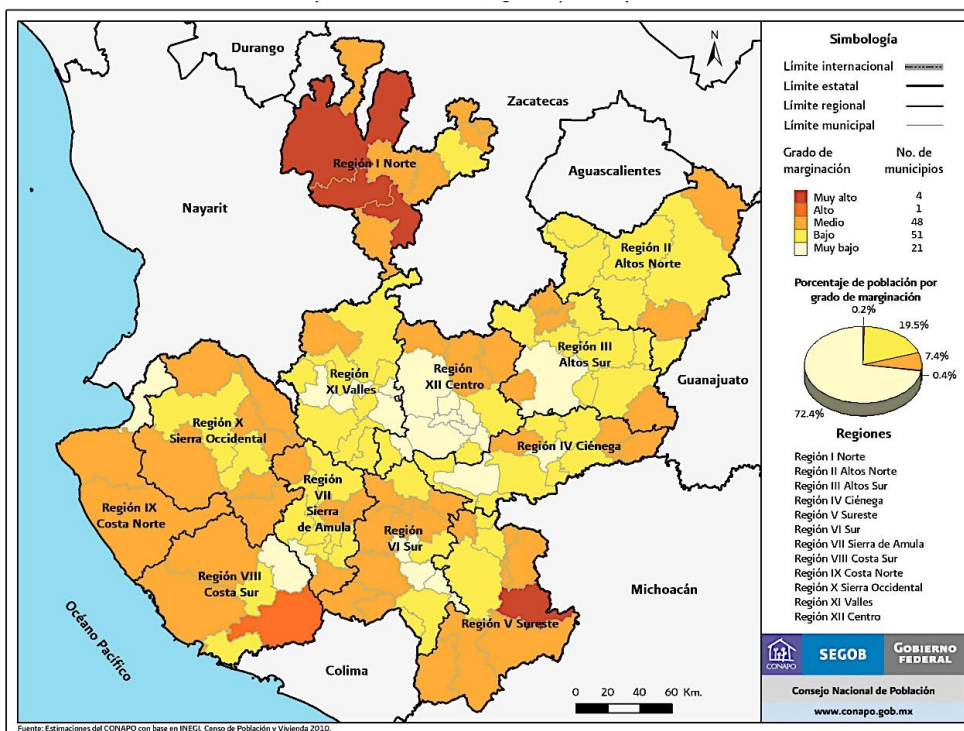
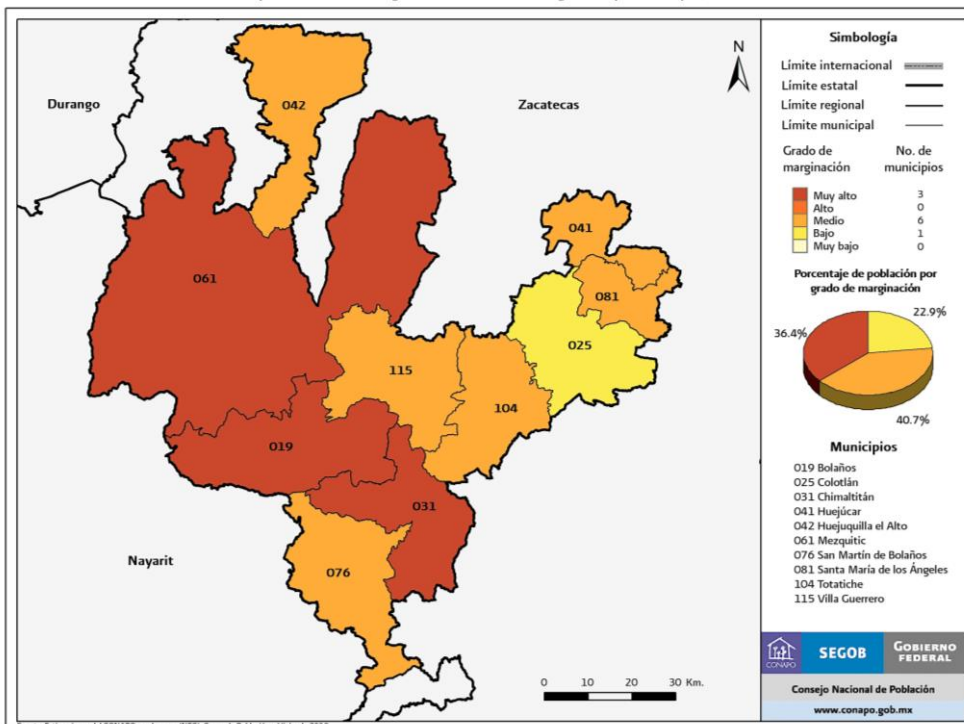


Figura 1b. Mapa de la región Norte de Jalisco: Grado de marginación por municipio, 2010



Fuente y créditos de ambas figuras: DE LA VEGA ESTRADA, Sergio, et al. (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN. Primera edición: octubre de 2011. México



La Tabla 10 muestra el grado de marginación y los lugares que ocupan cada uno de los municipios de la región Norte en el contexto nacional y estatal, veamos:

Municipio	Población total	Grado de marginación	Índice de marginación escala (0 a 100)	Lugar que ocupa en el contexto estatal	Lugar que ocupa en el contexto nacional
Mezquitic	18,084	Muy alto	60.4811	1	19
Bolaños	6,820	Muy alto	50.4412	2	56
Chimaltitán	3,771	Muy alto	39.8689	4	359
Villa Guerrero	5,638	Medio	29.7273	7	1,031
San Martín de Bolaños	3,405	Medio	28.327	10	1,145
Huejuquilla el Alto	8,781	Medio	27.4671	11	1,217
Santa María de los Ángeles	3,726	Medio	24.7142	21	1,426
Totatiche	4,435	Medio	22.6182	27	1,584
Huejúcar	6,084	Medio	21.169	42	1,679
Colotlán	18,091	Bajo	15.1058	94	2,104

**Tabla 10. Población total, grado de marginación y el lugar que ocupan en el contexto estatal y nacional de los Municipios de la región 01 Norte del Estado de Jalisco**  
Fuente: Elaboración propia con información de las Estimaciones del CONAPO con base en INEGI, *Censo de Población y Vivienda 2010*.

En la Tabla 10 se aprecia que *Mezquitic* ocupa el primer lugar como el municipio con mayor grado de marginación en el Estado de Jalisco y el lugar 19 en el escenario nacional (en el 2000 ocupaba el lugar 80 según información de ÁVILA *et al*, 2001, del CONAPO e INEGI). En este municipio se ubica la comunidad de Tatei Kíe, San Andrés Cohamiata.

## **Capítulo IV**

### **Tatei Yurienaka 'Iyarieya: Un retrato platicado**

## Capítulo IV.

### Tatei Yurienaka 'Iyarieya: Un retrato platicado

#### a. Complejidad wixárika: complejidad del planeta

Para intentar explicar el proyecto es preciso introducir el entorno cultural, biofísico, social, económico, político de la región donde se ubica la comunidad que le dio origen: Tatei Kíe, San Andrés Cohamiata. Esta información ayuda delinear su pertinencia y justificación. Una parte de ello ha sido expuesto en el capítulo precedente donde se abordó el grado de marginalidad de la región y del municipio. En el presente capítulo se exponen algunos datos monográficos que muestran la circunstancia de la región en estas dimensiones, y finalizamos con el retrato hablado del proceso que significó constituir un modelo de bachillerato intercultural para la sierra wixárika en Tatei Kíe, San Andrés Cohamiata.

##### Los Wixáritari

“Dicen los huicholes que en los principios del tiempo, no había en el mundo más luz que la de la Luna, lo que traía muchos inconvenientes a los hombres. Reuniéronse entonces los principales de ellos para ver la manera de dotar al mundo de mejor luz, y le rogaron a la Luna que les enviase a su único hijo, muchacho cojo y tuerto. Comenzó ella por oponerse, pero consintió al fin. Diéronle al muchacho un vestido de ceremonia, con sandalias, plumas y bolsas para tabaco; lo armaron de arco y flechas, y le pintaron la cara, arrojándolo luego a un horno donde quedó consumido. Pero el muchacho resucitó, corrió por debajo de la tierra, y cinco días después apareció el Sol.

Cuando éste irradió su luz sobre la tierra, todos los animales nocturnos (los jaguares y leones monteses, los lobos, los coyotes, las zorras y las serpientes) se irritaron muchísimo y dispararon flechas contra el astro del día. Su calor era grande y sus deslumbrantes rayos cegaban a los animales nocturnos, obligándolos a retirarse con los ojos cerrados a las cavernas, a los charcos y a los árboles; pero si no hubiera sido por la ardilla y el pitorreal no hubiere podido el Sol completar su primer viaje por el cielo. Éstos fueron los dos únicos animales que lo defendieron; hubieran preferido morir antes que dejar que se diera muerte al Sol, y le pusieron tesgüino en el ocaso para que pudiera pasar. Los jaguares y los lobos los mataron, pero los huicholes ofrecen sacrificios hasta el presente a aquellos héroes y dan a la ardilla el nombre de Padre” (LUMHOLTZ, Citado por Johannes Neurath, 2003:5-6)

Con esta cita extraída de la obra *El México Desconocido* del legendario expedicionario Carl Lumholtz, Johannes Neurath intenta plasmar quiénes son los huicholes. En su obra monográfica *Huicholes* publicada por la Comisión para el Desarrollo de

los Pueblos Indígenas, describe información relevante de este pueblo. “Los *wixáritari* (singular: *wixárika*) o huicholes son uno de los cuatro grupos indígenas que habitan en la región conocida como el Gran Nayar, en la porción meridional de la Sierra Madre Occidental.” De acuerdo a información del Instituto Nacional Indigenista (INI), del PNUD y de CONAPO, citada por Neurath, se estima que a inicios del 2000 existía una población de *wixáritari* de 43,929 (2003:6).

Se desconoce el significado de la palabra *wixárika*, pero se sabe que “*huichol* es una versión castellanizada del término. El idioma que hablan los *wixáritari* pertenece a la rama conocida como corahuichol, dentro de la familia de las lenguas yuto-nahuas.” (2003:6). Los *wixáritari* son reconocidos por su llamativa vestimenta, especialmente la de los hombres, que viene bordada con motivos relacionados con su cultura y que muchas veces representan plantas o animales sagrados como el águila, el venado, el maíz, o el *híkuri*, planta sagrada también conocida como peyote (cactácea con el nombre científico *Lophophora williamsii*).

### **Un maratón por la historia**

Ser un pueblo indígena en Latinoamérica que conserva un acervo cultural y costumbres prehispánicas en el siglo XXI significa haber recorrido momentos de resistencia y sobrevivencia frente al embate cultural de occidente, desde su inicio con la llegada de los españoles hasta nuestros días; una verdadera carrera por la supervivencia cultural. En el caso de los *wixáritari*, no sólo han sobrevivido, además “han logrado una reproducción exitosa de su cultura ancestral” (NEURATH, 2003:7). En suma han sabido tener apertura con el exterior y relacionarse de una forma que les ha permitido conservar su cultura y sus raíces, y al mismo tiempo, incorporar ventajas de lo externo.

Si bien no se sabe mucho de su historia, algunas fuentes hacen suponer que su territorio era mucho mayor del que ocupan actualmente. A finales del siglo XVIII, “los pueblos huicholes recibieron títulos, que hasta la fecha son el fundamento legal

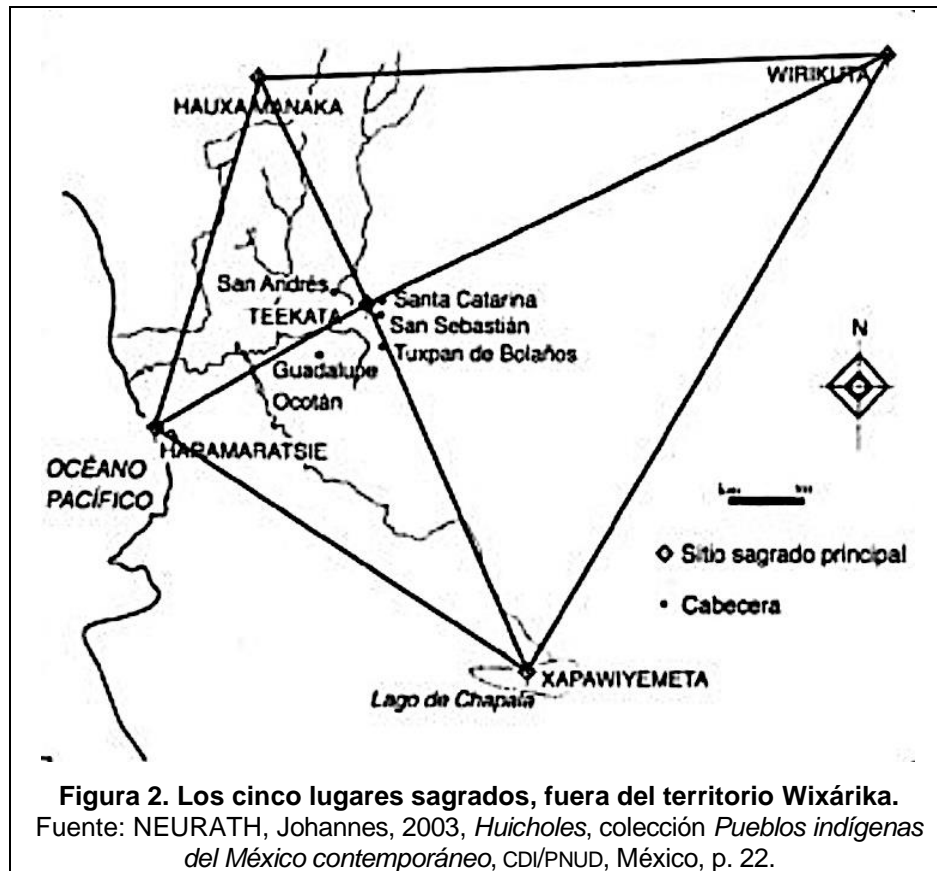
de la propiedad comunal de la tierra y definen los límites de cada comunidad.” (NEURATH, 2003:8). A pesar de ello, las invasiones y despojos de sus tierras han sido eventos comunes en su historia. Durante el Porfiriato, las compañías deslinadoras acosaron sus territorios en la sierra para expropiar “las supuestas tierras baldías y venderlas a los grandes latifundistas, entonces en plena expansión” lo que produjo que las comunidades de Tenzompa y La Soledad (hoy territorio mestizo) fueron despojadas de sus tierras, perdiendo su identidad indígena. Durante esos mismos años comenzó la exploración antropológica en de la Sierra Huichola (Neurath, 2003, p. 8). Entre los investigadores más famosos que la visitaron y convivieron con los huicholes se cuentan el francés Léon Diguët (quien después llevara familias huicholas a Francia), el noruego Carl Lumholtz, el checo Alěš Hrdlička y el alemán Konrad Theodor Preuss.

A partir de los 70 y 80 y por iniciativa externa del gobierno federal, los wixáritari “experimentaron un auge constante de modernización: primero se construyeron pistas aéreas, y más tarde, carreteras, escuelas con albergues, centros del Instituto Nacional indigenista, bodegas Conasupo y algunas clínicas o centros de salud. Nuevos poblados crecieron entonces alrededor de estos “focos de desarrollo”, al tiempo que aumentó la migración a Estados Unidos y a diversas ciudades de la República Mexicana, donde, en algunos casos, se establecieron pequeñas comunidades permanentes.” (NEURATH, 2003:8-9).

### **Complejidad wixárika y la cotidianidad de lo sagrado: cultura, religión, organización política y subsistencia**

El pueblo wixáritari tiene una vinculación sagrada y ritual con los elementos naturales, y con todos los seres que habitan su entorno. Dentro y fuera de su territorio tienen lugares sagrados con los que han establecido un vínculo sagrado. Fuera de sus territorios comunales se ubican cinco lugares sagrados (Ver Figura 2): Wirikuta (desierto ubicado cerca de Estación Wadley y Real de Catorce, en San Luis Potosí),

Hauxamanaka (Cerro Gordo, Durango), Haramara (santuario ubicado en San Blas, Nayarit), y Xapawiyeme (la Isla de los Alacranes en el Lago de Chapala, Jalisco).



La sacralidad de estos lugares está viva y se refrenda periódica y permanentemente con el cumplimiento ritual de los wixáritari responsables de llevar ofrendas. La sacralidad y la presencia de lo sagrado no se limitan a las ceremonias o a las fiestas religiosas. Está presente en otros aspectos vitales de la vida wixárika como la producción, la organización social o el usufructo del territorio y sus recursos.

Las principales actividades económicas son el cultivo del coamil, (la milpa trabajada con coa), la ganadería, el trabajo asalariado durante temporadas de migración estacional y la venta de artesanías. “El cultivo del coamil es una actividad de subsistencia, pues su producto no se destina al comercio. En sí, se trata de una

práctica religiosa: sólo quienes siembran las variantes sagradas del maíz pueden participar en las ceremonias parentales o comunales, y únicamente quienes participan en estas ceremonias tienen derecho al usufructo de la tierra. La importancia del cultivo del coamil se expresa en los nombres personales que los huicholes toman de las diferentes fases de crecimiento del maíz y del frijol o de fenómenos meteorológicos relacionados con las precipitaciones (por ejemplo: Xitákame: el joven nacido cuando las plantas de maíz están jiloteando; Xauxeme, el joven nacido cuando el maíz ya se está secando; Utsiama, la joven nacida cuando el maíz ya está guardado; K+iwima: la joven nacida cuando la guía de frijol está en crecimiento; Haiyulima: la joven de la nube que crece; Ha+stemai: el joven del rocío).” (Neurath, 2003, pp. 9-11). “El sacrificio de reses, borregos y chivos se practica únicamente en contextos rituales.” Aunque existen algunos huicholes que crían ganado que después venden en los mercados ganaderos de Huejuquilla el Alto, Jalisco. La cría de gallinas y guajolotes es importante para la subsistencia familiar y son una fuente de alimento. Por su parte, “La cacería ha perdido importancia para la subsistencia, pero sigue siendo una actividad central dentro del sistema ritual, especialmente la caza de venado de cola blanca (*Odocoileus virginianus*).” (NEURATH, 2003:9-11).

La pobreza y las necesidades de recursos económicos han orillado a la migración laboral estacional para conseguirlos. Uno de los destinos principales son los campos tabacaleros de la costa de Nayarit, donde los jornaleros serranos no sólo no reciben un salario digno sino que a menudo se exponen a la contaminación de agroquímicos altamente tóxicos<sup>1</sup> (2003:9-11).

---

<sup>1</sup> Para mayor información sobre esto consultar el extraordinario video de DÍAZ ROMO, Patricia, 1994, Huicholes y plaguicidas, México, que forma parte del acervo de la videoteca del ITESO: 632.95 DIA. El comentario de la clasificación de la biblioteca dice: “Testimonio de cómo el pueblo huichol ha tenido que emigrar en busca de trabajo en campos de tabaco, donde los jornaleros y sus familias se exponen al contacto cotidiano con agroquímicos extremadamente peligrosos, diseñados para matar todo tipo de plagas. Se habla particularmente sobre la falta de información, de medidas de seguridad básicas, y de control sobre su uso”.

### **Comunidad: mecanismo comunal para la estabilidad política y la convivencia<sup>1</sup>**

La estrecha vinculación de lo sagrado no se limita a la producción extendiéndose a otros ámbitos como la organización comunal. Como afirma NEURATH, “A pesar del patrón de asentamiento disperso, los huicholes cuentan con organizaciones comunitarias estables y complejas.” Estas formas de organización han contribuido a la estabilidad comunitaria y a la sobrevivencia de su cultura. Esto es relevante ya que su vida social se estructura y articula gracias a un complejo sistema de creencias donde lo político, lo religioso, y lo económico están entremezclados y ordenados. Por esta razón, la presencia cultural en la vida de una comunidad wixárika resulta tan relevante. En los wixáritari las actividades (y dimensiones) políticas, sociales y económicas están estrechamente vinculadas por lo mítico-religioso presente en cada faceta de la vida social comunitaria. Veamos la descripción breve y clara que hace Neurath de este sistema y que sintetiza la forma como se vinculan las distintas dimensiones en torno a lo mítico y religioso: (2003:11-13):

El órgano político más importante es la asamblea comunal, que se reúne al menos cuatro veces al año. La asistencia es obligatoria para los jefes de rancho, al igual que para los hombres y mujeres adultos solteros. La asamblea cumple, entre otras, con las siguientes funciones: ratificar la distribución de los cargos, nombrar comisiones, convocar faenas, discutir asuntos políticos y económicos, y resolver conflictos de toda índole.

El sistema de cargos es presidido por el Consejo de Ancianos (los *kawiterutsixi*). Estos cargos, vitalicios, son reservados a las personas más destacadas entre los adultos mayores; generalmente se trata de chamanes (*mara'akate*: “los que saben soñar”), quienes han ocupado varios de los cargos importantes; conocedores de la historia mitológica, ellos consultan a los antepasados y ancestros deificados durante sus experiencias oníricas. En las cabeceras de las comunidades (Tuapurie o Santa Catarina Cuexcomatlán, Waut+a o San Sebastián Teponahuastlán, Tutsipa o Tuxpan de Bolaños, Tateikie o San Andrés Cohamiata, Xatsitsarie o Guadalupe Ocotán) se encuentran edificios públicos denominados Casa Real, que son la sede de una jerarquía cívico-religiosa encabezada por el *tatuwani* o “gobernador tradicional”. Los miembros de este gobierno tradicional —gobernador primero y segundo, juez, alguacil, capitán, comisarios y topiles— portan varas de mando elaboradas con madera roja de palo brasil, objetos cuyo poder emana del padre Sol (Tayau). Por esta razón, a los miembros de esta jerarquía se les conoce como *its+kate* “portadores de varas”. En las reuniones en la Casa Real, el gobierno tradicional se sienta a uno de los lados de la larga mesa de madera; el otro lado lo ocupan los comuneros que exponen sus problemas frente a las autoridades. Además de atender asuntos comunitarios, las autoridades tradicionales cumplen funciones religiosas, como ayunar. La Casa Real cuenta con un cuarto denominado “cepo”, que sirve como cárcel. Todos los cargos de los *its+kate* cambian anualmente, durante las celebraciones de Año Nuevo o Cambio de Varas.

<sup>1</sup> Información tomada de NEURATH, Johannes, 2003, Huicholes, colección Pueblos indígenas del México contemporáneo, CDI/PNUD, México, pp. 12-13.



El gobierno tradicional colabora estrechamente con el grupo de las autoridades agrarias, encabezado por el presidente de Bienes Comunales, que se encarga principalmente de los asuntos relacionados con las tierras comunales.

El *teyupani* o “capilla” es la sede de los mayordomos y tenanches, que se ocupan del culto a las imágenes y santos derivados de la religión católica y de la tradición popular mestiza: Tanana (la Virgen de Guadalupe), Xaturi (Cristo), Hapaxuki (Santo Domingo) y Teiwari Yuawi (el pequeño Cristo, identificado con el Mestizo Azul Oscuro o Charro Negro, es decir, el sol nocturno).

De esta forma, las dimensiones productiva, territorial, social y política están articuladas con y desde lo religioso, de esta forma se organiza, regula y da equilibrio a las actividades de estas dimensiones, dándoles un sentido mítico y sagrado. ¿Sería posible prescindir o soslayar esta articulación en una propuesta educativa que pretenda impulsar el desarrollo en estas comunidades?



**Fotografía 1. Fiesta del Hikuri Neixa en Xawepa, en Tuapurie, Jalisco.** Fotógrafo Pablo Ortiz Monasterio  
Fototeca Nacho López, CDI

### Lo natural: lo sagrado

La sacralidad de los recursos naturales y del planeta no es nueva. De alguna forma todas las culturas previas al paradigma cartesiano asumían un profundo respeto por los elementos y los recursos, la tierra resultaba entonces un mundo encantado (BERMAN, 2004). De una forma contemporánea, Edgar Morin (1999:35) nos invita a examinar y descubrir el vínculo elemental que guardamos con nuestro planeta. Hace un llamado para inscribir en nosotros una “*conciencia ecológica*, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biosfera); reconocer nuestro lazo consustancial con la biosfera nos conduce

a abandonar el sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la Tierra.”

Si se examina el nombre de los principales dioses a quienes rinden culto es posible apreciar vigorosa vinculación entre el entorno natural y su vida religiosa (NEURATH, 2003, p. 15):

- Tatewari, “Nuestro Abuelo”: el dios del fuego;
- Tatusti Maxakwaxi, “Nuestro Bisabuelo Cola de Venado”;
- Tayau, “Nuestro Padre”: el dios del sol;
- Tamatsi Parietsika, “Nuestro Hermano Mayor, el que Camina en el Amanecer”: el dios venado-peyote;
- Tamatsi Eaka Teiwari, “Nuestro Hermano Mayor, el vecino viento”;
- Tatei Nia’ariwame: la diosa madre de la lluvia oriental;

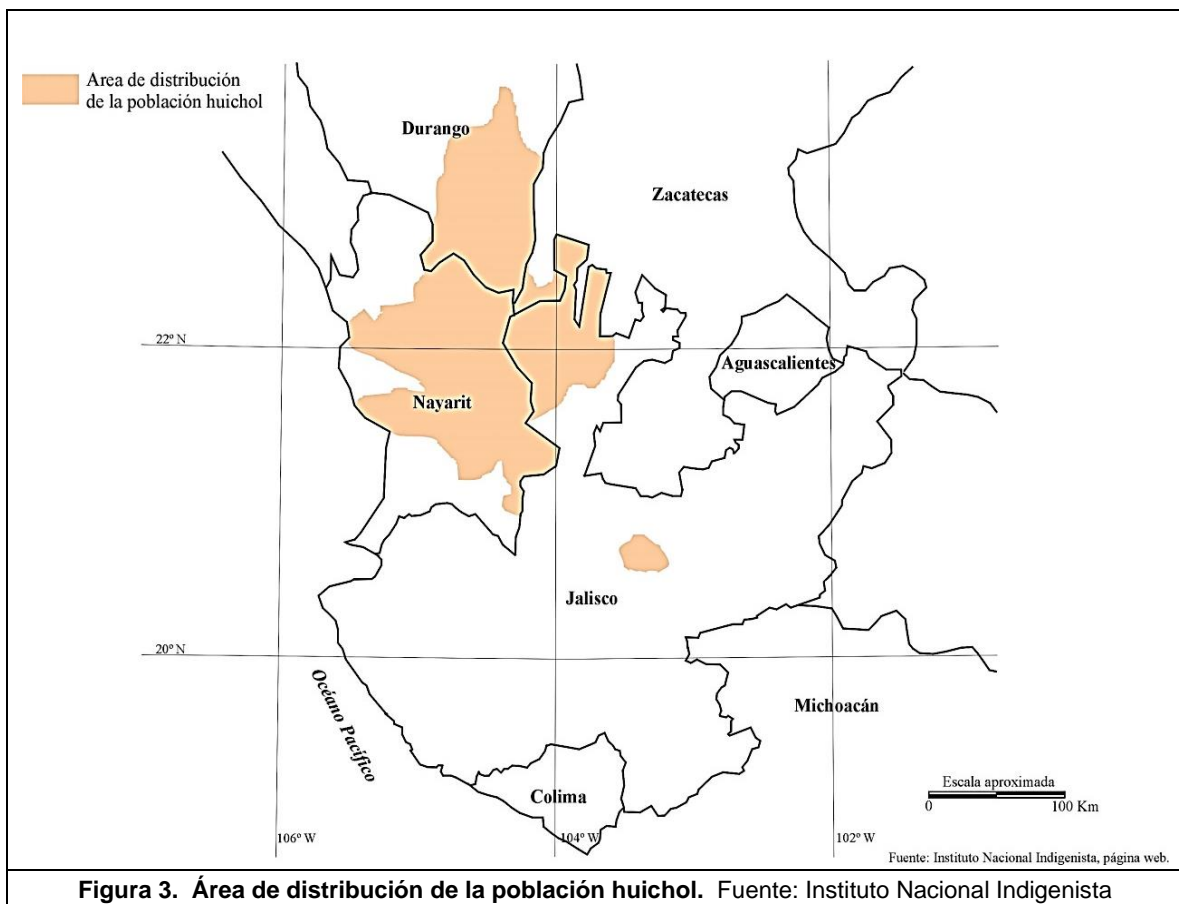
Así, las deidades y creencias plasmadas en su mitología encuentran una vívida expresión cotidiana, dado que aquellas están presentes en casi todas sus actividades. De ahí la importancia de integrar una propuesta educativa que además de tener un carácter bivalente, incluya a la propia cultura en el programa educativo. La relevancia de ello alcanza los límites que la urgencia ambiental contemporánea nos reclama.

Estos “valores culturales” convierten a los wixáritari “en una cultura portadora de alternativas humanas para la convivencia social y ecológica” (DE AGUINAGA, MORFIN, AGUILAR Y RUIZ, 2005:23). Para algunos investigadores son el pueblo indio que mejor ha podido preservar su identidad cultural prehispánica en Norteamérica (ESCALANTE, 2001:10).

## b. Los recursos naturales locales

### Ubicación de San Andrés Cohamiata

Tatei Kíe es uno de los cinco centros políticos y ceremoniales donde se asientan sus gobiernos tradicionales. Las otras cuatro comunidades son: Santa Catarina Cuexcomatlán, San Sebastián Teponahuatlán, Tuxpan de Bolaños en Jalisco, y Guadalupe Ocotán en el municipio de La Yesca, en Nayarit. Se estima que su territorio ocupa una superficie de 4,500 km<sup>2</sup> entre Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas. Sus asentamientos son dispersos y de difícil acceso por la topografía (Figura 3). Ello dificulta cualquier propuesta de intervención que no tenga un vínculo comunitario preestablecido y un conocimiento de estas características culturales y religiosas.



**Figura 3. Área de distribución de la población huichol.** Fuente: Instituto Nacional Indigenista

En el estado de Jalisco, el territorio wixárika se asienta en buena parte de los municipios de Mezquitic, Bolaños y Tuxpan de Bolaños. Actualmente, la migración

está impactando su ubicación, su cultura y sus niveles de bienestar: Guadalajara y Tepic son polos de atracción. El municipio de Mezquitic se ubica en la región Norte del estado (Figura 3), que se sitúa en la provincia fisiográfica de la Sierra Madre Occidental, en el occidente de México, colindando con las fronteras de los estados de Nayarit, Durango, y Zacatecas.

### **Las condicionantes incondicionales:<sup>1</sup> Un diagnóstico de la región**

Indudablemente, el entorno biofísico determina los medios de subsistencia de sus habitantes. Estos también establecen un impacto de tracto sucesivo mientras se relacionan con ese entorno, sin embargo, es clara la dependencia que los habitantes establecen del entorno para satisfacer sus necesidades. Así, estas deben adaptarse a los recursos biofísicos y a las vocaciones naturales del paisaje natural que habitan. Veamos el caso de la región *Norte* donde se ubica Tatei Kíe.

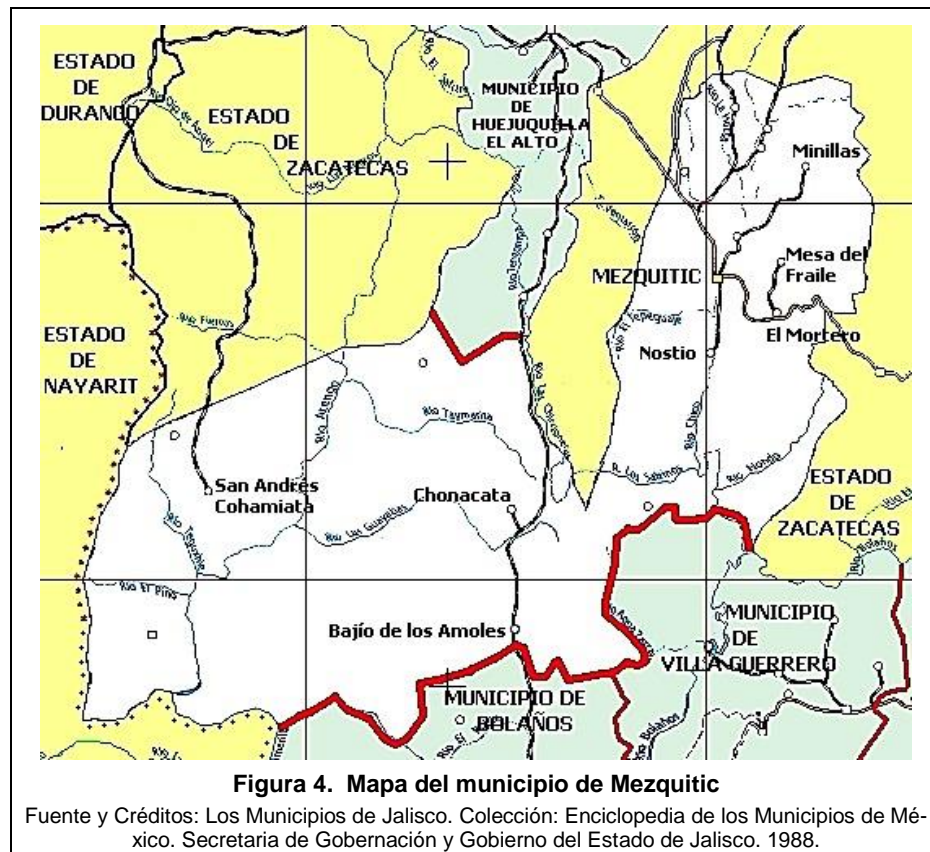
En la zona predominan los climas secos y semisecos, y según la altitud van de cálidos a semicálidos. Los suelos de origen volcánico, se ven influenciados por la pendiente y el clima, presentan suelos aluviales y residuales, y algunos con presencia considerable de materia orgánica. Se presentan suelos de restringida productividad agrícola y de nutrientes limitados. La vegetación predominante es el matorral subtropical, con existencia de pastizal natural en algunos municipios, bosque de Coníferas en las zonas elevadas de la sierra, y bosque tropical caducifolio o selva baja en los márgenes y fondo de los cañones y barrancas. Existen alteraciones por pastizales inducidos, y la presencia de elementos de matorral xerófilo en algunas zonas.

El potencial agrícola se encuentra en la zona oeste y en las tierras bajas. Predomina la agricultura de temporal, y en una buena porción del territorio es de tipo manual. Los cultivos existentes son: maíz, frijol, garbanzo, sorgo. La tracción

---

<sup>1</sup> Con información de: RUIZ GONZÁLEZ, Ricardo Germán, 2005b, "Propuesta de intervención para articular la extensión del PESA en la región Norte de Jalisco, ejercicio 2005", Propuesta de Desarrollo Sustentable y Servicios aceptada por FAO-SAGARPA, agosto 2005, Guadalajara, Jalisco, México.

animal de temporal, continúa siendo común en muchos de los municipios de esta región y en gran parte de su superficie, especialmente en las zonas cerriles y accidentadas. La agricultura mecanizada se ubica en los terrenos donde el relieve lo permite en porciones limitadas de Colotlán, Mezquitic, Huejuquilla el Alto, Totatiche, Villa Guerrero y en Santa María de los Ángeles.



El potencial pecuario en la región es importante, dado que además es una actividad predominante, la producción de bovinos carne y de doble propósito es la actividad principal, sin embargo la crianza de ganado porcino y caprino es también una fuente de ingresos. El sistema de producción de bovinos de carne es poco tecnificado, con prácticas de ganadería extensiva y libre pastoreo en zonas con pastizal natural e inducido.

Los recursos forestales templados se localizan en la parte alta de la región, en los parteaguas de las subcuencas y altitudes elevadas, ubicados en los municipios de Mezquitic, Bolaños, Chimaltitán, San Martín de Bolaños, Huejuquilla el Alto y Villa Guerrero. La producción forestal está limitada por el relieve y la infraestructura carretera. Existen otras áreas aisladas o de menor superficie de potencial forestal restringido.

La marginación de la región Norte ha sido producto de varios factores, por ejemplo:

- a. Aislamiento: debido a condiciones orográficas que dificultan el acceso al territorio. El relieve accidentado de la Sierra Madre Occidental atraviesa la región dividiéndola de las regiones vecinas, y dificulta la intervención de instituciones y programas gubernamentales para la atención de las necesidades comunitarias, limitando el desarrollo de actividades productivas agropecuarias, forestales y de transformación.
- b. Multiculturalidad: es un rasgo que contribuye a la complejidad de la región. La fuerte presencia del Pueblo Indígena Wixárika con una marcada diferencia cultural con el resto de la población regional, generan la coexistencia de dos territorios culturalmente hablando: la mestiza que se asienta en localidades con acceso de caminos y carreteras, que cuenta con servicios y en donde se desarrollan las principales actividades económicas; y la indígena, con altos índices de pobreza extrema y marginación, con una enorme dispersión y aislamiento.
- c. Rezagos en el acceso a servicios básicos e infraestructura social. Hasta hace poco tiempo, algunas comunidades wixáritari han sido beneficiadas con la electrificación, pero el saneamiento y la disponibilidad de agua potable es todavía un rezago pendiente.
- d. Dispersión de la población. La orografía complicada y la naturaleza cultural del Pueblo Wixárika hacen que algunas comunidades se ubiquen en latitudes que impiden el acceso y las vías de comunicación.

- e. Falta de oportunidades de empleo e ingresos. Estos factores contribuyen a que no existan cadenas productivas consolidadas, mercados y canales de comercialización.
- f. Migración: causada por la natural búsqueda de ingresos que lleva a muchos pobladores a realizar trabajos temporales en la cosecha de hoja de tabaco en la costa nayarita, con bajos niveles de ingreso y pésimas condiciones de trabajo.
- g. Condiciones organizativas y productivas limitadas.
- h. Escasez de agua, erosión y condiciones de aridez. La orografía dificulta la disponibilidad de agua, y las tierras cerriles no son aptas para el cultivo.
- i. Incremento de problemas ambientales: desertificación, deforestación e incendios forestales, erosión, disminución de mantos freáticos, impactos ambientales sobre flora y fauna silvestre.
- j. Ausencia de competencias y habilidades que permitan gestionar y desarrollar emprendimientos productivos;
- k. Asimetría y desigualdad: derivada de las condiciones anteriores.

Estas condiciones ambientales limitan las capacidades productivas e invariablemente deben ser consideradas por cualquier estrategia de impulso al desarrollo local.

### **¿Cómo abordar el desarrollo en una región marginada?**

Enrique Leff (1986:22-29) señala que “la satisfacción de las necesidades básicas en el medio rural: vivienda, educación, vestido, salud, no debe buscarse incorporando los sistemas productivos o patrones de consumo provenientes de centros urbanos. El medio ambiente de cada región y su oferta natural de recursos generan condiciones particulares para la producción y la satisfacción de necesidades culturalmente definidas en los procesos de integración de los asentamientos humanos a su entorno geográfico. De esta forma podría también satisfacerse la necesidad fundamental de proveer empleos regionales y estimular procesos de trabajo locales, frenando el creciente flujo migratorio hacia las grandes ciudades.” Esta perspectiva

es fundamental para abordar la cuestión del desarrollo de cualquier región, especialmente si esta se encuentra marginada y con bajos índices de calidad de vida como ocurre en la Región Norte donde se ubica la comunidad de San Andrés Cohamiata. Además, la visión de Leff es relevante en el contexto que nos ocupa porque justamente el desarrollo debe ser *endógeno*, es decir, “Que se origina o nace en el interior, (...) Que se origina en virtud de causas internas” (Diccionario de la RAE). Pretender impulsar iniciativas de desarrollo donde los actores locales no tengan el papel preponderante, o sean dependientes de insumos externos para concretar los mínimos indispensables de la gestión de cualquier intervención, estará destinado a crear dependencias externas que limiten seriamente sus alcances y contribuirán a reproducir formas de paternalismo heredado del siglo xx. Mauricio Rafael Maldonado con una visión epistemológica posmodernista sintetiza “dar herramientas para que puedan resolver sus problemas puede ser también un acto que deliberadamente propicie la formación educativa, y al mismo tiempo, ayude a asumir la responsabilidad de hacerse cargo de su desarrollo”<sup>1</sup>, en todo caso, la pobreza en si misma constituye un entramado de problemas que han sabido resistir intentos de superación de quienes la padecen.

### **Oportunidades para el desarrollo<sup>2</sup>**

Un análisis restringido a los medios de producción en esta región exhibe algunas oportunidades para el desarrollo de emprendimientos productivos para las localidades de la región que podrían ofrecer alternativas de desarrollo para sus habitantes, por ejemplo:

- a. Diversidad ecológica y sociocultural. Esto abre posibilidades al turismo en distintos formatos y circuitos temáticos: desde el turismo de aventura en las zonas serranas,

---

<sup>1</sup> Mauricio Rafael Maldonado Sánchez-Aldana es consultor para el desarrollo, profesor del Centro de Formación Humana del ITESO, y un especialista en proyectos de intervención en la sierra wixárika desde 1984.

<sup>2</sup> Resultado de un análisis FODA realizado en la región por Mauricio Maldonado Sánchez Aldana.



hasta el turismo cultural y religioso en las localidades mestizas. En todo caso deberán ser las propias comunidades quienes establezcan las modalidades y administren los proyectos.

- b. Vocación regional pecuaria (especies y menores y bovinos).
- c. Constitución formal de 10 Consejos Municipales de Desarrollo Rural Sustentable, un Consejo Distrital de Desarrollo Rural Sustentable y tres Consejos Consultivos de Cadena productiva. Esto permite contar con una estructura institucional para articular programas e incluir a la sociedad en la administración de la toma de decisiones facilitando la gestión de iniciativas locales para el desarrollo con el auspicio de agencias de desarrollo y dependencias de los tres órdenes de gobierno.
- d. Aprovechamiento de especies no maderables comercializables como productos no tradicionales (orégano, cuachalalate, pingüica, otros).
- e. Aprovechamiento del potencial artesanal (piteado, artesanía huichol, otros).
- f. Potencial de aprovechamiento de recursos minerales no metálicos (cantera).

No obstante estas oportunidades, se precisa que sus habitantes tengan competencias para emprender iniciativas desde lo local, situación que implica el fortalecimiento de sus capacidades: desde la aptitud para el ejercicio, defensa y promoción de sus derechos, hasta las habilidades para diseñar y administrar proyectos productivos. La propuesta del bachillerato incorpora esa visión de fortalecimiento de capacidades para defender, administrar y producir en los recursos propios de forma que se aporte a la autonomía de sus pueblos en la autodeterminación y se reduzcan las dependencias externas, lo que resulta, por cierto, una tarea monumental.

### **c. Génesis del bachillerato intercultural**

La idea de construir un modelo de bachillerato intercultural fue un reto que surgió de una solicitud que las comunidades wixáritari de Guadalupe Ocotán y Tatei Kíe hicieran en el 2002 al entonces Rector del ITESO David Fernández. Las autoridades comunitarias y tradicionales de estas comunidades expresaron en su solicitud el

perfil de la propuesta educativa deseada, y que en este trabajo denomino *educación con sentido*.

### **¿Educación? Sí, pero intencionada y con sentido**

Tras un proceso de profunda reflexión comunitaria, las comunidades wixáritari de San Andrés Cohamiata y de Guadalupe Ocotán realizaron una solicitud en el 2002 dirigida a la rectoría del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. La solicitud en cuestión hizo énfasis en la necesidad de establecer un modelo educativo de Educación Media Superior (bachillerato) cuyos rasgos ponían en el centro la necesidad de resolver problemas concretos de su propia realidad comunitaria. Después de analizar su viabilidad, se encargó el proyecto a la Maestra Rocío de Aguinaga Vázquez, entonces académica investigadora del Departamento de Educación y Valores (DEVA) en el ITESO, por su experiencia en proyectos de educación intercultural y su vinculación con las comunidades wixáritari.

“Querían una propuesta educativa que promoviera alumnos solidarios, conocedores de su historia y asumidos como parte de una comunidad, con capacidad para el diálogo, para la articulación de diferentes culturas y habilidad para la resolución de necesidades y conflictos de forma endógena. Es decir, la formación de líderes y gestores comunitarios, de personas capaces de administrar proyectos y recursos, de cuidar sus recursos naturales, de expresarse en wixárika y en español, de investigar los diferentes problemas de su comunidad y resolverlos con estrategias pertinentes, así como diestros en el manejo de técnicas para favorecer la productividad de la región, y al mismo tiempo capacitados para ingresar a la universidad si así lo quisieran.” (DE AGUINAGA, 1996: número 8, enero-junio)

Esta solicitud hizo énfasis en cuatro rasgos concretos que el modelo de bachillerato debía satisfacer, y que pueden traducirse de esta forma:<sup>1</sup>

- a. Que tuviera pleno reconocimiento de validez oficial educativa;
- b. Que impartiera los contenidos curriculares necesarios para acceder al nivel superior (universidad);

---

<sup>1</sup> Capítulo I de este trabajo, apartado “Educación: pero intencionada y con sentido”.

- c. Que incluyera contenidos que dotara al egresado de herramientas para resolver necesidades y problemáticas locales relacionadas con la subsistencia, con la defensa de sus derechos, artes y oficios propios de cultura y entorno;
- d. Que el plan de estudios tuviera una perspectiva donde su propia cultura y la otras, pudieran tener una expresión “de iguales” (equidad).

En suma, se trata de una propuesta que plasma “el intento del pueblo wixárika de construir una educación propia que llegue a dar respuestas a los problemas educativos y comunitarios. Que responda a expectativas propias y que surja de la realidad que se vive.” (DE AGUINAGA, MORFIN, RUIZ y AGUILAR, 2005:12).

En mi opinión, estos rasgos responden creativamente a necesidades que la propia comunidad identificó como las más apremiantes, o cuando menos las mínimas a las que debería ser capaz de responder el modelo educativo en cuestión. Estos rasgos nos ayudan a identificar lo que podría ser el punto de partida para el *desarrollo* desde la educación bajo la perspectiva del pueblo wixárika de Tatei Kíe, y que concentra las distintas líneas eje por las cuales debía caminar la construcción de la propuesta, y que se explican por el momento y contexto en que surgió.

Esto nos llevó a reflexionar en los distintos niveles y dimensiones sobre cómo debía abordarse el problema, y las distintas estrategias metodológicas y operativas para lograrlo. Hoy es posible identificar distintas dimensiones de trabajo que corresponden a estos rasgos:

Rasgos del modelo derivados de la solicitud comunitaria	Dimensiones de trabajo e intervención
a. Que tuviera pleno reconocimiento de validez oficial educativa;	1. De Diseño Curricular: que cada módulo integre los contenidos del modelo de bachillerato general. 2. De gestión Institucional: ante las instancias competentes su reconocimiento.
b. Que impartiera los contenidos curriculares necesarios para acceder al nivel superior (universidad);	3. De Formación: de alumnos capaz de construir competencias y habilidades para ello, y 4. De Formación: de profesores.

Rasgos del modelo derivados de la solicitud comunitaria	Dimensiones de trabajo e intervención
c. Que incluyera contenidos que dotara al egresado de herramientas para resolver necesidades y problemáticas locales relacionadas con la subsistencia, con la defensa de sus derechos y con algunos artes y oficios;	5. De Diseño Curricular: de una propuesta apta para responder a los retos ecológicos del entorno local: para producir mejor; 6. De Diseño Curricular: de una propuesta apta para responder a los retos político-institucionales del entorno: para defender sus derechos, y gestionar el desarrollo desde la gestión pública (formación de ciudadanía);
d. Que el plan de estudios tuviera una perspectiva donde su propia cultura y "las otras", pudieran tener una expresión con equidad.	7. Interculturalidad: donde la currícula no se limite a contenidos tradicionales, e incluya a la cultura propia. Esto abarca los contenidos como a las metodologías construidas <i>ex profeso</i> .
<p><b>Tabla 11. Rasgos del modelo derivados de la solicitud comunitaria y las dimensiones de trabajo.</b> Elaboración del autor con información propia.</p>	

Estos espacios y niveles de trabajo debían ser transversalizados por otros valores fundamentales que debían guiar el trabajo durante todo el proceso: la interculturalidad y el respeto hacia la visión y cultura comunitaria. Para abordar el reto fue conjuntado un equipo heterogéneo y multidisciplinar formado por líderes, profesores y padres de familia de la comunidad, así como por expertos de distintas disciplinas, que del 2002 al 2007 construyó la propuesta curricular con una metodología intercultural.

### **El Proyecto: Constitución de un bachillerato intercultural para la sierra wixárika<sup>1</sup>**

Para conocer mejor los antecedentes, el desarrollo histórico del proceso, y cómo fue que abordamos la gestión operativa del proyecto, veamos sus etapas en este resumen:

#### **PRIMERA ETAPA**

Se realizó un diagnóstico participativo en las comunidades con maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, que permitió identificar carencias, necesidades y propuestas para el modelo de bachillerato. Esto permitió elaborar una propuesta curricular preliminar, que después fue modificada y enriquecida por las comunidades. Se formó un equipo de asesores experimentados en el área, y se integraron equipos con los maestros de las comunidades para dar seguimiento a la propuesta curricular. Se realizaron talleres para facilitar la construcción participativa del currículo, identificar los contenidos importantes en relación con la cultura wixárika, y diseñar metodologías interculturales para lograr los objetivos de formación. La comunidad de Guadalupe Ocotán decidió seguir con los trámites de validación con la Universidad de Nayarit, ya que es el Estado que le corresponde. La comunidad de San Andrés Cohamiata obtuvo su Reconocimiento de Validez Oficial de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJAL), en septiembre del 2003.

<sup>1</sup> RUIZ GONZÁLEZ, Ricardo, 2005c, "Solicitud de financiamiento 2006, dirigida a la Embajada de Finlandia en México", documento de trabajo, Guadalajara, 23 de Noviembre del 2005.

## SEGUNDA ETAPA

Inició con la operación del bachillerato intercultural en la comunidad de San Andrés Cohamiata, que ha estado a cargo de los profesores wixáritari de la comunidad que están siendo apoyados con talleres de formación docente que se impartieron hasta el otoño del 2006 cuando la primera generación finalizó el ciclo. Esta formación docente fue impartida por asesores curriculares de cada módulo y apoyada por talleres extracurriculares cuyos componentes son especializados (formación a maestros y alumnos wixáritari que complementan la educación del bachillerato pero además se intencionaron para *formar formadores*). Las donaciones de la Embajada de Finlandia en 2004 y en 2005 han permitido financiar estas actividades, a saber:

1. Financiamiento de 20 talleres extracurriculares: el salario de los asesores y el material adecuado para los talleres en cada ciclo y ministración.
2. Financiamiento para la coordinación operativa del proyecto.

## TERCERA ETAPA

De agosto 2006 a febrero 2007, y consistió en la terminación de la revisión curricular y la redacción de informes finales de la formación docente, así como de los procesos de investigación.

## CUARTA ETAPA

De marzo del 2007 en adelante, consistió en un acompañamiento de la autogestión académica del bachillerato que permita consolidarla.

### Antecedentes del proyecto

(...) la oferta educativa [en la sierra] es muy limitada para la población de habitantes de estas comunidades. Estas son las escuelas que existen actualmente en la sierra wixárika:

- Educación Preescolar: 31 escuelas
- Educación Básica:
  - 12 escuelas primarias de organización completa (una en Guadalupe Ocotán).
  - 49 escuelas primarias multigrado.
  - 2 escuelas primarias particulares (una en Guadalupe Ocotán).
  - 5 escuelas atendidas por CONAFE.
- Educación Media:
  - 13 Telesecundarias.
  - 1 secundaria técnica en Guadalupe Ocotán.
  - 1 secundaria atendida por la Misión Franciscana en Santa Clara (cerca de San Andrés Cohamiata).
  - 1 secundaria intercultural de los wixáritari (Tatutsi Maxakwaxi) en San Miguel Huaixtita.
- Educación Media Superior (Bachillerato):
  - 1 bachillerato abierto apoyado por el ITESO (Tatutsi Maxakwaxi) en San Miguel Huaixtita.

Es un hecho que la oferta educativa de un nivel a otro es desequilibrada; las secundarias que existen en la sierra, no pueden atender a toda la población de estudiantes que egresa de las primarias, y los estudiantes que quieren continuar su formación después de la secundaria, se encuentran sin opciones en su propia región. Esto tiene como resultado que muchos jóvenes se han alejado de sus comunidades y abandonado su identidad cultural, enfrentándose a la situación difícil de discriminación y marginación en la ciudad. Se estima

que anualmente, egresan 350 alumnos de las secundarias de la sierra, y que por falta de bachilleratos en sus comunidades o no pueden continuar sus estudios, o tienen que salir de la región trasladándose a Mezquitic, Tepic, Guadalajara o Chapala, lo que implica problemas de distancia y de costos para las familias, además del posible desarraigo y desvaloración de su cultura por la inmersión en el mundo occidental. El costo que pagan por seguir estudiando es económico, cultural y socialmente muy alto.

En el año 1995, inició labores la primera secundaria intercultural de la sierra wixárika, el Centro Educativo Tatutsi Maxakwaxi en San Miguel Huaixtita bajo el auspicio de la Fundación FORD, ITESO Y DVV, y bajo la coordinación de Rocío de Aguinaga. Se construyó bajo un modelo intercultural participativo, donde los maestros wixáritari han decidido el rumbo y las acciones que su secundaria puede llevar. Tatutsi Maxakwaxi representa un replanteamiento del modelo educativo oficial, la creación de una escuela desde y para las necesidades de la comunidad. El modelo ha sido reconocido por la UNESCO como una experiencia educativamente innovadora.<sup>1</sup> (...).

### **Objetivos del proyecto**

1. Formar y capacitar a los jóvenes para facilitar su participación social activa en el contexto del mundo global, de forma reflexiva, comprometida y productiva mediante la promoción de conocimientos, valores, actitudes, habilidades y competencias que le permitan interactuar en un plano de igualdad, y generar acciones responsablemente.
2. Promover en ellos una relación con su realidad que al ser dialogada desde su práctica educativa pueda transformar las condiciones de subsistencia y llevarla a condiciones de dignidad y desarrollo.
3. Participar en la formación de técnicos medios con la capacidad de apoyar a los procesos locales en el diseño y operación de sistemas productivos y de desarrollo sostenibles.
4. Ofrecer a los jóvenes los elementos formativos, los conocimientos generales, las habilidades, destrezas y capacidades metodológicas básicas que les permitan el acceso a otros niveles educativos.

### **Grupos beneficiados**

En primer lugar, las comunidades wixáritari, especialmente los jóvenes que egresan de la secundaria que ya no se verán en la necesidad de abandonar sus comunidades para poder continuar su formación académica. Si bien existen alrededor de 350 aspirantes cada año en toda la región, se estima que el bachillerato podrá dar servicio aproximadamente a 40 jóvenes por cada ciclo, y una matrícula total de 120 alumnos<sup>2</sup>. Actualmente el bachillerato cuenta con una matrícula inscrita de 47 alumnos para el ciclo otoño–invierno 2005.

Un grupo especial beneficiado serán las mujeres. Poco más del 35% de las solicitudes recabadas en el diagnóstico participativo fue de mujeres que desean estudiar el bachillerato. Actualmente la población de mujeres supera el 40% de la población estudiantil del bachillerato. Estimamos que esta proporción aumentará significativamente en las generaciones siguientes. Extensivamente, las familias y la comunidad serán beneficiadas. Actualmente 47 familias wixáritari son beneficiadas ya que no tienen que erogar recursos para que sus tengan acceso a los estudios de nivel medio superior. Además, otras familias que no planeaban el bachillerato para sus hijos por carencia de recursos económicos, son beneficiadas por la operación de la escuela.

<sup>1</sup> Véase: <http://innovemos.unesco.cl/epd/bi/tatutsimexico/> en <http://www.tatutsi.com>

<sup>2</sup> Esto dependerá del desarrollo de la capacidad instalada. Actualmente se han construido dos aulas para los talleres del bachillerato, la biblioteca y el salón de cómputo, con un área de casi 700 m<sup>2</sup>. Se espera que el próximo año puedan construirse dos aulas más.

La comunidad, que estará mejor preparada para la formación de alumnos y proyectos auto-sustentables, pero además en el conocimiento de sus derechos y las vías de gestión y ejercicio para su cumplimiento.

Los profesores wixáritari, ya que se tiene pensada una matrícula mínima de 8 profesores, en la que tendrán una capacitación intensiva por el equipo de especialistas del ITESO a fin de remediar las debilidades de su perfil. Esta formación fortalecerá su capacidad docente.

### **¿Cuáles serán los resultados finales del proyecto?**

Pueden expresarse así:

1. El diseño de un modelo de plan de estudios para la región wixárika, construido interculturalmente, para nivel medio superior (actualmente terminado y estará en revisión en la práctica educativa hasta agosto del 2003);
2. La Obtención de un Registro de Validez Oficial (RVO) que reconoce un currículo intercultural (el RVO se obtuvo en septiembre del 2004);
3. La operación de un modelo alternativo de bachillerato intercultural con RVO, que posibilite que los wixáritari cuenten con una opción propia de educación media superior en sus comunidades, pero que también sea un aporte para la educación indígena a nivel nacional e internacional (el bachillerato actualmente está operando, y está en proceso de fortalecimiento).
4. Una alternativa de formación para el trabajo con cuatro salidas terminales.
5. La operación autogestiva del bachillerato de forma autónoma operado por profesores wixáritari, bajo la dirección de integrantes de la comunidad (el bachillerato está operando de forma autogestiva teniendo sólo acompañamiento cercano de la coordinación del proyecto).

### **¿Crearé fuentes de trabajo, incrementará la producción, generará ingresos o tendrá algún otro resultado aumentando la autosuficiencia del grupo beneficiado?**

1. La escuela fortalecerá en los alumnos y extensivamente en la comunidad, la capacidad autogestiva en el cuidado sustentable de sus recursos naturales, su capacidad social y organizativa para generar propuestas de desarrollo comunitario, y administrativa para la gestión de sus microproyectos.
2. El modelo educativo en proceso de creación tendrá seis ejes de formación en módulos, por medio de los cuales se pretende contribuir a la autosuficiencia de las comunidades wixáritari:
  - Desarrollo Sustentable. Encaminado a la protección de sus recursos y a la producción respetuosa del medio ambiente.
  - Producción. Dirigido a formar en conocimientos relacionados con la manufactura de productos desde conservas y textiles, carpintería y trabajos de la construcción, así como agrícola y pecuaria.
  - Lógica-Administración. Con base en las matemáticas se encamina al diseño, implementación, administración y evaluación de microproyectos.
  - Reflexión Social. Encaminado a formar y preparar a los futuros líderes comunitarios dotándolos con herramientas que permitan impulsar la organización comunitaria, la gestión de recursos, el ejercicio de los derechos y la participación política.
  - Expresión. Que plantea el conocimiento y dominio de las lenguas castellana y wixárika, así como el acercamiento de los alumnos con las diversas manifestaciones artísticas que les permitan enriquecer su acervo y capacidades artísticas propias de la cultura wixárika.
  - Investigación. A través de la realización de una pequeña investigación los jóvenes desarrollen habilidades y saberes necesarios para generar conocimiento y para el cuidado y rescate del propio conocimiento wixárika.

**Periodo de tiempo durante el cual se llevó a cabo el proyecto**

Tres años y seis meses: de agosto del 2003 hasta febrero del 2007, en las primeras tres etapas. La primera y segunda aportaciones de la Embajada de Finlandia fueron para el ejercicio 2004 y 2005, en los componentes mencionados. El ejercicio del recurso de la presente solicitud se ejerció de enero a diciembre del 2006.

**d. El proceso: la interculturalidad como una herramienta para lograr un fin común****Interculturalidad: origen, camino y destino**

¿Cómo fue posible trabajar en una propuesta, desde distintas perspectivas culturales, sociales, y políticas? Fue un esfuerzo común. Se formó un equipo que rápidamente estableció vínculos que a la postre permitieron el logro de los objetivos comunes. “La afinidad de la causa nos permitió superar las distancias de las diferencias naturales. No sabíamos cómo abordar el trabajo y lo primero fue conocernos.” (RUIZ, 2003). “La interculturalidad fue un punto partida y de llegada, un proceso de construcción paulatina donde los aprendizajes se fueron dando en la construcción de la experiencia, enriqueciéndose y dialogándose en cada etapa. A partir de las intenciones y por medio de la práctica se conformó la interculturalidad, y desde la necesidad y la experiencia compartida se fueron concretando los aprendizajes para estructurar un planteamiento de educación intercultural bilingüe.” (DE AGUINAGA, MORFIN, RUIZ Y AGUILAR, 2005, pp. 9-10).

Se formaron equipos de trabajo que permitieron abordar el proyecto desde dos perspectivas: desde la comunidad y desde la universidad, “la idea era que los asesores universitarios y los profesores asesores de la comunidad (designados por las autoridades de la comunidad para este trabajo) trabajaran de forma mancomunada, y de modo que los primeros formarían con base en las teorías y disciplinas y otros desde la cultura wixárika. (...) Así, el proyecto educativo se construyó a partir de las aportaciones culturales, sociales y lingüísticas de cada integrante del equipo dialogadas en la práctica.” (DE AGUINAGA, MORFIN, RUIZ Y AGUILAR, 2005, pp.



9-10). Se formaron equipos de trabajo para cada uno de los módulos que la propuesta inicial concebía:

Asesores curriculares	Asesores disciplinares coordinadores de módulo	Profesores y personas de la comunidad de Guadalupe Ocotán	Profesores y personas de la comunidad de Tatei Kie
Módulo de Reflexión social Ricardo Germán Ruiz González	Ricardo Germán Ruiz González	Guadalupe Pacheco. Fidel Muñoz	Casiano Martínez Coronado, Fidencio Robles
Módulo de Lógica María Eugenia Guzmán	Liliana Hernández Liliana Gómez	Luis Miguel Rodríguez Salvador Muñoz	Roberto Bonilla Lara
Módulo de Expresión Sarah Corona B.	Cecilia Caloca	Cesario Martínez José Carrillo Morales	Claudia Olivia Morales
Módulo de Desarrollo sustentable y Producción Mauricio Maldonado	Ángeles Mateo Mauricio Maldonado Gabriela González	Joaquín Pacheco	Ismael Montellano de la Cruz, Georgina Martínez
Módulo de Investigación Susan Street.	Angélica Rojas Cortés	Federico Martínez González	Margarito Martínez de la Cruz
<b>Tabla 12. Constitución de los equipos de trabajo para el diseño curricular intercultural.</b> Fuente: De Aguinaga, Morfin, Ruiz y Aguilar 2005:12.			

Cada grupo de trabajo empezó a crear un círculo virtuoso de retroalimentación de posturas y perspectivas distintas pero al mismo tiempo complementarias ya que abordaban una parte distinta de la realidad “era como armar un rompecabezas donde cada uno tenía la parte complementaria para construir un cuadro que era de todos” (RUIZ, 2003). “Las autoridades de la comunidad y los padres de familia se involucraron paulatinamente, comprendieron, aportaron, sugirieron temas, interesados en su instrumentación, todo ello a partir de su perspectiva de la cultura wixárika y sin perder la estructura de las sesiones del plan de estudios, para finalmente apropiarse los contenidos escolares de cada módulo. El resultado es que cada curso contiene las aportaciones de la comunidad, los profesores wixáritari, los universitarios, la cultura wixárika, las teorías pedagógicas y las disciplinas.” (DE AGUINAGA, MORFIN, RUIZ Y AGUILAR, 2005:11).

Una parte medular de la construcción fue la forma como surgió la metodología para la construcción de los módulos. Francisco Morfín condujo el proceso que

permitió orientar la construcción de la metodología. Fue un reto por la complejidad del entramado en cada módulo donde debían conciliarse perspectivas culturalmente distintas. El resultado fue una respuesta a la medida que el reto de la construcción intercultural planteó y se dio conforme se avanzaba en el proceso. Si bien algunos asesores habíamos preparado un andamiaje para construir la metodología que nos permitiera construir nuestros módulos, el resultado final fue una adaptación sugerida por la necesidad de avanzar en la construcción de cada módulo. Del proceso de construcción del módulo de Reflexión Social identifiqué factores que fueron significativos para que el proceso fuera logrado con éxito:

Factores determinantes para la construcción curricular	Significación	Efecto en el proceso
Poner en el centro lo importante	Desde el inicio lo que se puso en el centro del trabajo fue el propósito que nos tenía reunidos: construir un modelo de bachillerato intercultural.	Tener presente el objeto del proceso
Fines comunes	Compartir los fines nos permitía coordinar mejor nuestros esfuerzos y operar mejor como equipo.	Mayor eficacia en los procesos de trabajo y en el logro de fines
Compromiso y responsabilidad común	Compartir un mismo nivel de compromiso fue una forma de mostrar y evidenciar respeto por el otro.	Mayor cohesión en el equipo.
<p align="center"><b>Tabla 13. Factores significativos para la construcción curricular.</b> Idea original y elaboración del autor con información de los registros de su trabajo de campo.</p>		

“La propuesta metodológica se creó con la idea de que los jóvenes logran saber, saber hacer y saber hacer para su comunidad; para que pudiesen decir qué aprendieron, cómo lo aprendieron, dar evidencias de que lo pueden hacer y cómo pueden ser útiles para su comunidad. Se puso en el centro el aprendizaje del alumno y del profesor, el aprendizaje construido en conjunto y en comunidad, de tal manera que el proceso inició con el hacer que se reflexiona, la reflexión que se verifica, la verificación que logra el aprendizaje y el aprender haciendo. El hacer es el principio y el fin del proceso de aprendizaje.” (DE AGUINAGA, MORFIN, RUIZ Y AGUILAR 2005:11).

La construcción de los módulos es congruente con esta perspectiva metodológica, de esta forma los módulos contienen:

- Los propósitos traducidos en: unidades, temas, objetivos, nivel de desempeño.
- Los procesos de construcción de conocimiento en: preguntas generadoras, experiencia inicial, procesos o actividades.

- Los productos en: evidencias, indicadores del desempeño y portafolios del alumno y del profesor.

“Cada módulo fue creado por las células integradas por asesores comunitarios y universitarios. Con esta responsabilidad se elaboraron las sesiones para cada tema y se identificó posibilidad de apropiación de cada contenido. Para lograr dicha apropiación, se requería partir de lo propio cultural, lo propio contextual (que fuera posible hacerlo en ese lugar), lo propio personal (que estuviera referido a los aprendizajes previos) y que el aprendizaje fuera valorado y enriquecido (que tenga sentido, para qué sirve lo que aprendo).” (DE AGUINAGA, MORFIN, RUIZ Y AGUILAR, 2005:11).

La estructura final de los módulos incluye las asignaturas aprobadas por el COBAEJ<sup>1</sup> (Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco). Para ello fue necesario establecer una equivalencia de asignaturas y contenidos entre el modelo del bachillerato intercultural y el modelo del bachillerato general del COBAEJ. Esto significó un reto ya que debíamos incluir contenidos del modelo general sin sacrificar los contenidos construidos de forma intercultural. Al final de este proceso se obtuvo un modelo de bachillerato que cumplía con los contenidos avalados por el COBAEJ pero que además tenía otras asignaturas como un valor agregado del modelo, veamos la siguiente Matriz:

---

<sup>1</sup> El COBAEJ fue creado durante la administración de Alberto Cárdenas Jiménez. La Ley del Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco, en su Artículo 1º establece que será un “Organismo Público Descentralizado del Gobierno del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propios”. El Artículo 2º, establece que “El Colegio tendrá por objeto impartir e impulsar la educación en el nivel medio superior, con características de terminal y propedéutica. En su portal se establece que el COBAEJ tiene tres objetivos generales, el 2º y 3º establecen: 2) Propiciar la capacidad reflexiva en el alumno a través del proceso enseñanza - aprendizaje, donde la docencia, la investigación y vinculación generen la adquisición de conocimientos que junto al desarrollo de habilidades y destrezas, logren que nuestros egresados sean hombres útiles a nuestra sociedad; y 3) Proporcionar al estudiante, adicionalmente, a su bachillerato propedéutico una capacitación para el trabajo, que le ofrezca la posibilidad de integrarse al concluir sus estudios a la vida productiva.

Equivalencias aprobadas por el COBAEJ Noviembre 2005			
Módulos	Asignaturas del modelo equivalentes a las del bachillerato general	Asignaturas agregadas al modelo	
<b>Reflexión social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia de México I, II</li> <li>• Individuo y sociedad</li> <li>• Introducción a las Ciencias Sociales</li> <li>• Estructura socioeconómica de México</li> <li>• Filosofía</li> <li>• Historia de nuestro tiempo</li> <li>• Formación propedéutica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia local wixárika</li> <li>• Derechos Humanos</li> <li>• Derechos indígenas</li> <li>• Derechos agrarios</li> <li>• Teoría política</li> <li>• Ética</li> </ul>	
<b>Lógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemáticas I, II, III y IV</li> <li>• Capacitación para el trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de administración rural</li> <li>• Taller de contabilidad rural</li> </ul>	
<b>Expresión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Taller de lectura y redacción I, II</li> <li>• Lengua adicional al español I, II, III</li> <li>• Informática I, II</li> <li>• Literatura I, II</li> <li>• Cultura general</li> <li>• Capacitación para el trabajo</li> <li>• Formación propedéutica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computación en seis semestres</li> <li>• Inglés en seis semestres</li> <li>• Lengua Wixárika</li> <li>• Literatura Wixárika</li> <li>• Talleres de arte: pintura, danza, teatro, música</li> </ul>	
<b>Desarrollo sustentable</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biología I, II</li> <li>• Física I, II</li> <li>• Geografía</li> <li>• Química I, II</li> <li>• Ecología y medio ambiente</li> <li>• Formación propedéutica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inducción a la producción sustentable, vinculada al Módulo de Producción.</li> <li>• Recuperación de suelos para el cultivo</li> </ul>	
<b>Investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología de la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos semestres de investigación</li> </ul>	
<b>Integración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura regional y general</li> <li>• Formación propedéutica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación de competencias adquiridas en la integración de un proyecto</li> </ul>	
<b>Producción</b>	<b>Agroecología y Pecuaria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación para el trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultivos alimentarios, Cría de traspatio, apicultura, piscicultura</li> <li>• Reforestación</li> </ul>
	<b>Corte y Confección y Nutrición</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corte y confección de ropa y vestidos tradicionales.</li> <li>• Nutrición y seguridad alimentaria</li> </ul>
	<b>Construcción y Carpintería</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de Enotecnias para el hogar: Estufa Lorena, fosas sépticas, biodigestores.</li> <li>• Aprovechamiento forestal y maderable.</li> </ul>
	<b>Electricidad y Mecánica</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instalaciones domésticas</li> <li>• Introducción a la mecánica automotriz.</li> </ul>
<p><b>Tabla 14. Equivalencias de asignaturas entre modelo intercultural y el general, y las asignaturas añadidas de valor agregado al modelo. Aprobadas por el COBAEJ. Elaboración del autor.</b></p>			

En la Matriz se aprecia que el tipo de estructura que sigue la propuesta es *modular*, donde cada módulo, además de formar parte de un programa completo de educación, es una unidad completa en sí misma. Permite además abordar problemas de la realidad concreta sin fragmentar el conocimiento y de forma integral. Para ello, cada módulo integra los contenidos de asignaturas requeridos por el Bachillerato General pero los articula de forma que puedan integrar un conjunto aplicable al análisis y reflexión de los problemas del entorno del alumno. Además, incluyen asignaturas que complementan los contenidos de cada módulo brindando en su conjunto una perspectiva más amplia e incluyendo más asignaturas que el modelo del Bachillerato General.

El abordaje de cada asignatura en los módulos está articulado por la cultura y el contexto wixáritari. Así, los conocimientos y saberes locales tienen un espacio significativo en cada módulo. El de Reflexión Social, por ejemplo, aborda la historia de México con un énfasis en la historia local y la forma como eventos nacionales repercutieron en la cultura y el pueblo wixárika, de forma que contribuyen a explicar su realidad actual. Vista así, la historia adquiere sentido y permite identificar características que nos son propias y que en parte fueron determinadas por sucesos previos. Veamos el caso de los problemas agrarios donde los wixáritari han librado una constante lucha por defender sus tierras. Históricamente existen sucesos que dan cuenta de ello como el caso de las compañías deslindadoras que asumiendo como tierras ociosas el territorio wixárika, fue vendido a latifundistas durante el porfiriato (NEURATH, 2003:8). Para un alumno descubrir las razones que contribuyeron a este despojo territorial, y reflexionar sobre sus consecuencias sugiere que el aprendizaje del alumno sobre *Historia* puede llegar a contribuir activamente en la construcción de una postura social frente a un problema comunitario, sobre todo a la búsqueda de soluciones. De esta forma, la historia puede ser una herramienta que permita orientar acciones presentes, sustentadas en las lecciones pasadas. Así, las asignaturas integradas (no fragmentadas), que se construyen y adaptan desde lo local (cultura y religión) pueden llegar a ser un instrumento que contribuya

significativamente para que el alumno explique su situación y las circunstancias que la condicionan por un lado, y por el otro, sea capaz de construir alternativas para resolver problemas locales o prevenir futuros.

Otro aspecto relevante del módulo de Reflexión Social es cómo surge su estructura, veamos (RUIZ, 2005a:5):

“(...) La necesidad de diseñarlo con estas características surge del hecho de que muchos de los líderes comunitarios carecen de una mínima preparación sobre estos temas que les permita tener una participación política y social más efectiva para defender sus derechos; es decir, desconocen los medios para ello, para poder acudir a las instancias y dependencias gubernamentales competentes para resolver algún asunto, o cómo elaborar un proyecto sólido y bien estructurado que sea susceptible de ser apoyado por alguna institución, (y que estas participaciones consideren su propia identidad y los intereses histórico comunitarios).

El camino que traza el curso permitirá formar personas que puedan incentivar en su comunidad la reflexión sobre sus propios problemas y las mejores formas de resolverlos, la reflexión sobre las mejores vías para defender sus derechos e interactuar con el mundo globalizado; que sean capaces de plantear por escrito solicitudes bien redactadas y bien sustentadas a los órganos de gobierno (interacción institucional con equidad), que sean capaces de entablar un diálogo en igualdad de circunstancias en su comunidad y fuera de ella (interacción social con equidad), y que tengan la capacidad para gestionar ante dependencias gubernamentales, desde su concepción y diagnóstico hasta su evaluación final, recursos y financiamiento para llevarlo a cabo.

Visto así, el módulo se convierte en una caja de herramientas *ad-hoc* a la propia cultura y las necesidades de su realidad y su contexto, por cierto, identificadas por ellos.

Especial atención merece el módulo de Integración que durante los primeros cuatro semestres del bachillerato se traduce en un espacio de reflexión común en donde los alumnos expresan sus puntos de vista sobre problemas y soluciones comunitarias en un formato de asamblea escolar. Al mismo tiempo, esto les permite ejercitar habilidades importantes para el desarrollo comunitario tales como la expresión en voz alta, debate de ideas, construir acuerdos, organizarse en torno a tareas comunes, y la gestión entendida como aquella que implica el “dominio de herramientas básicas para elaborar diagnósticos, diseñar iniciativas de proyectos, administrarlos, gestionar apoyos, evaluarlos y generar informes, en resumen, estar en condiciones de llevar a la práctica aquellas iniciativas al alcance de los alumnos para el desarrollo social comunitario.” (RUIZ, 2005a). Durante el quinto y sexto semestre, el módulo de integración

se transforma en un espacio para construir un proyecto que dé respuesta a las necesidades y problemas comunitarios, y donde el alumno deberá *integrar* perspectivas de los distintos módulos en un proyecto al servicio de la comunidad.

### **El camino por andar: construyendo la sustentabilidad de la gestión escolar**

El proyecto tiene un Registro de Validez Oficial (RVO) como *Escuela Particular Incorporada*. A pesar de brindar un servicio educativo que tiene el carácter de *público*, y de que la población beneficiada se clasifica con Alto grado de marginación, el bachillerato en sus inicios no contó con el beneficio presupuestal para su sostenimiento. Gracias a una intensa labor de procuración de fondos se logró obtener recursos para compensar el trabajo de los profesores al impartir las clases pero también para el esfuerzo y dedicación que desarrollan durante la formación docente. El financiamiento logrado permitió financiar el proyecto desde el 2003 y llegó a su término en diciembre del 2006. Desde su inicio se ha realizado una intensa gestión con el gobierno federal y estatal para solicitar su apoyo de acuerdo a las atribuciones y responsabilidades que la Ley les otorga. La Coordinación General Intercultural Bilingüe de la SEP entonces a cargo de Sylvia Schmelkes brindó su apoyo al proyecto aportando recursos para el seguimiento de la construcción curricular y de la práctica educativa. Por su parte la Dirección General de Educación Media Superior de la CEMSSYT, de la Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco, colaboró decididamente para lograr el reconocimiento del modelo intercultural y contribuir con el bachillerato a mejorar la oferta educativa en la sierra. A partir del 2008, el bachillerato fue incorporado al COBAEJ lo que permite sufragar los gastos docentes del centro educativo. Sin embargo, se hace necesario que la SEJAL realice el estudio de factibilidad pertinente para confirmar la gran demanda que existe de un bachillerato intercultural y fortalecer su operación con más recursos.

Es preciso insistir en las atribuciones y responsabilidades que establece la Ley General de Educación para el gobierno del estado y del municipio, para que asuman la inversión que significa operar el modelo en una región ávida de mejorar

sus condiciones de vida, y que requiere de una oferta educativa de nivel medio superior dadas las condiciones de demanda detectadas.

Productos del bachillerato logrados a noviembre del 2005:

<b>Matrícula inscrita</b>	47 alumnos inscritos en los tres grados para el ciclo otoño-invierno 2005
<b>Diseño curricular intercultural</b>	Propuesta curricular para los siete módulos del bachillerato, con reconocimiento de validez oficial del cobaej, revisada con la práctica educativa y operando
<b>Equipo docente</b>	Equipo de profesores formados en la metodología y contenidos curriculares, operando
<b>Infraestructura educativa</b>	Diseño de proyecto arquitectónico del complejo del bachillerato realizado por alumnos de ITESO. Dos aulas construidas para talleres, biblioteca y salón de cómputo, con un área total de casi 700 m <sup>2</sup> construidos y operando.
<b>Equipo</b>	12 lap top's <i>hp</i> nuevas de gran capacidad para el salón de cómputo. 1 servidor <i>hp</i> para la red de cómputo 1 desk top para la administración de la biblioteca 1 videogradora 1 cañón <i>hp</i> para proyección de materiales audiovisuales. 1 lote de maquinaria, equipo y materia prima para el taller de carpintería 1 lote de maquinaria, equipo y materia prima para el taller de corte y confección
<b>Tabla 15. Productos del bachillerato.</b> Elaboración del autor.	



## **Conclusiones**

## Conclusiones

### ITESO y la educación intercultural

Actualmente se han graduado siete generaciones de alumnos del bachillerato. El equipo de profesores ha seguido preparándose. El ITESO sigue presente a través de los Proyectos de Aplicación Profesional como escenario para la inserción de alumnos. Primero con el PAP “303 Procesos educativos indígenas en la Sierra Huichola” cuyas acciones “básicas” fueron: a) un programa de asesoría y formación a profesores indígenas, b) investigación de elementos culturales en forma participativa, y c) producción de materiales educativos y comunicacionales apropiados (ITESO, 2012). Este PAP inscrito en el ámbito 3 “Organización, ciudadana, interculturalidad y desarrollo local” estuvo a cargo del Centro de Investigación y Formación Social” en el ITESO (2009:1). Un PAP es

“una asignatura en la que los alumnos aplican colaborativamente sus conocimientos y competencias socio-profesionales que han desarrollado, en un escenario real junto con compañeros de otras carreras del ITESO, dentro de un proyecto dirigido a resolver problemas presentes en el entorno social, que contribuya a mejorar la calidad de vida de destinatarios externos. En un PAP se desarrollan actividades bajo diversas modalidades de acuerdo con cada programa educativo, que pueden ser de diferente índole: asesoría, investigación, generación de modelos y prototipos, capacitación, desarrollo comunitario, diseño de procesos, implantación de sistemas y diagnósticos organizacionales” (ITESO, 2009:1)

Actualmente el PAP donde se inserta el seguimiento del bachillerato intercultural se ubica en “2C01 – PAP Procesos Comunitarios Indígenas Interculturales”, como parte de la apuesta estratégica *Desarrollo con inclusión*, dentro del programa PAP “2C Programa intercultural y de comunidades indígenas” (COORDINACIÓN PAP, 2013).

### Abordaje complejo e interculturalidad educativa

*En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. (MORIN, 1999:VII).*

La apuesta de este modelo educativo es contribuir al desarrollo, pero desde una perspectiva local. Si fue la necesidad de *Unidad Nacional* la que orientó una política educativa *homogeneizadora* de Vasconcelos cuando fue creada la SEP, quizá la necesidad que hoy nos urge es una que va en sentido contrario, una que nos ayude a reconocer la diversidad que existe en el paisaje rural mexicano, a respetar los propios caminos que cada pueblo elige, sustentada en valores democráticos que cultiven la tolerancia y contribuyan a lograr acuerdos a pesar de las distancias que nuestras diferencias entrañan.

Para Edgar Morin, a pesar de los progresos “gigantescos” en los conocimientos, estos se encuentran “dispersos, desunidos” debido a la especialización disciplinaria que “a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades (1999:18). “Por esta razón, enormes obstáculos se han acumulado para impedir el ejercicio del conocimiento pertinente en el seno mismo de nuestros sistemas de enseñanza” (1999:18). Por todo esto, para que un modelo educativo sea pertinente para el desarrollo es preciso que asuma cuando menos dos premisas: 1) La cultura que tiene un papel preponderante para el desarrollo; y b) debe partir y construirse comenzando en el contexto local. Soslayar estas premisas es reproducir un modelo (hoy vigente) que vulnera los cimientos del tejido social local al omitir los valores propios, que atenta contra la estabilidad de una comunidad porque no contribuye a resolver sus problemas, que no resuelve las necesidades mínimas para la subsistencia, que en lugar de mitigar la migración laboral la reproduce, y que no hace aportes significativos e intencionados para la solución de problemas locales.

La educación fue concebida “como una etapa cuyo fin es preparar a niños y jóvenes para la vida adulta en términos políticos (ciudadanía) y económicos (trabajo).” (PIECK GOCHICOA, 2001:7). Si los egresados de las aulas rurales han adquirido herramientas mínimas para enfrentar sus problemas, podremos decir que su educación tuvo *sentido*.

¿Desarrollo para el Futuro? Depende cuánto nos anticipemos, según hagamos o dejemos de hacer para coadyuvar al abordaje de los problemas desde lo local.

## Bibliografía

- ATCHOARENA, David and Lavinia Gasperini (coord.). (2003) *Education for rural development: towards new policy responses*. FAO-UNESCO. France.
- AVENDAÑO RAMOS, E. (2009). Evaluación del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica (FAEB). (UNAM, Ed.) *Economía UNAM*, 9(26).
- ÁVILA, José Luis, et al. (2001) *Índices de marginación, 2000*. Consejo Nacional de Población, México.
- BACA OLAMENDI, Laura, et al, (comp.). (2000). *Léxico de la política*. FLACSO-CONACYT-FCE, México.
- BAZDRESCH PARADA, Miguel. (2001). "Educación y pobreza: una relación conflictiva", pp. 65-81, en ZICCARDI, Alicia (Compiladora). (2001). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, CLACSO-ASDI- FLACSO-ISS/UNAM, Argentina.
- BERMAN, Morris, (2004). *El Reencantamiento del Mundo*. (9ª ed.). Cuatro vientos, Chile
- CAPGEMINI. (2013). *Informe sobre la riqueza en el mundo 2013*, Capgemini y el Royal Bank of Canadá, documento electrónico. Obtenido el 10 de noviembre 2013.en [http://www.es.capgemini.com/sites/default/files/resource/pdf/wwr\\_2013\\_spanish\\_0.pdf](http://www.es.capgemini.com/sites/default/files/resource/pdf/wwr_2013_spanish_0.pdf)
- CHAPELA, Luz María (selecc., edición y redacción de textos). (2004). *Marcos formales para la educación intercultural bilingüe. Serie documentos*. (1ª ed.) CGEIB-SEP, México.
- COORDINACIÓN PAP. (2013). *Catálogo PAP 2014*. Obtenido de 2C01-PAP Procesos comunitarios indígenas interculturales: <https://pap.iteso.mx/catalogo/231-procesos-educativos-indigenas-en-la-sierra-huichola/>
- CORCUERA MANCERA, C. (2008 йил Noviembre). Informe sobre Desarrollo Humano México 2008 – 2009, Gasto Público y Educación. (P. d. México, Ed.) México: PNUD.
- DE AGUINAGA, Rocío, Francisco Morfín Otero, Ricardo Germán Ruiz González y Alejandra Aguilar. (2005). *Tatei Yuriénaka 'lyarieya: El corazón de nuestra madre tierra. Propuesta curricular, Bachillerato Intercultural Wixárika*. CGEIB-SEP-ITESO-IIZ-DVV. Guadalajara, Jalisco, México.
- DE LA VEGA ESTRADA, Sergio, et al. (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*, CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN. Primera edición: octubre de 2011. México.
- DGETA-SEMS. (s.f.). *DGETA-Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria*. Obtenido de Listado de Centros Tecnológicos Agropecuarios en Jalisco: [http://intranet.sems.gob.mx/jsp/mec/portal/ListadoUnidades\\_Portal\\_Direccion.jsp?EstableceParam=1&idDG=1135](http://intranet.sems.gob.mx/jsp/mec/portal/ListadoUnidades_Portal_Direccion.jsp?EstableceParam=1&idDG=1135)
- DURSTON, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* (1a ed.). (CEPAL, Ed.) Santiago de Chile, CHILE: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- DURSTON, J. (2002). *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago de Chile: CEPAL.
- FAO. (2013). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo. Las múltiples dimensiones de la seguridad alimentaria. Resumen 2013*. FAO, Roma Italia, <http://www.fao.org/docrep/018/i3458s/i3458s.pdf>
- GOBIERNO DE LOS EUM. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* (1a ed.). México, MÉXICO: Presidencia de la República.
- GOBIERNO DE LOS EUM. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012* (1a ed.). México, MÉXICO: Presidencia de la República.

- INEGI. (2005). *Estimaciones del CONAPO con base en el II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2005 (IV Trimestre)*. México: INEGI
- KLIKSBERG, Bernardo. (2000). *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*. INTAL. Argentina.
- KLIKSBERG, Bernardo. (2005). *Introducción. ¿Por qué la ética?* En Kliksberg, Bernardo (comp.), (2005). *La agenda ética pendiente de América Latina*. BID-FCE. Argentina.
- LACKI, Polan, 1995 (4ª edición), *Desarrollo agropecuario: de la dependencia al protagonismo del agricultor*, Serie Desarrollo Rural N° 9, FAO, Santiago, Chile.
- LATAPÍ SARRÉ, Pablo y Manuel Ulloa, "Inconsistencias de las fórmulas de distribución de los recursos federales para la educación y propuestas alternativas". pp. 81-102. En Cordera, Rolando y Alicia Ziccardi (coord's.). (2000). *Las políticas sociales de México al fin del milenio. Descentralización, diseño y gestión*. Miguel Ángel Porrúa-UNAM. México.
- LEFF, Enrique. (1986). *Ecología y capital: hacia una perspectiva ambiental del desarrollo*. UNAM. México.
- MARTÍNEZ RIZO, Felipe. (2002). *Calidad y equidad en educación: 20 años de reflexiones*. Santillana. México.
- MORALES HERNÁNDEZ, Jaime. (2004). *Sociedades rurales y naturaleza*. ITESO-UIA. Tlaquepaque, Jalisco.
- MORIN, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. tr. por Mercedes Vallejo-G, El Correo de la UNESCO. México. Consultado el 10 octubre 2012 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- MORLINO, Leonardo. (2005). (1ª. Edición). *Democracias y democratizaciones*, CEPCOM, México.
- MORLINO, Leonardo. (Enero/febrero 2005). "Calidad para la democracia. Notas para su discusión", en el número 39 de la Revista Metapolítica. CEPCOM. México.
- NARODOWSKI, Mariano. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Granica. Buenos Aires, Argentina.
- NEURATH, Johannes. (2003). *Huicholes*, colección *Pueblos indígenas del México contemporáneo*. CDI/PNUD. México.
- OEA. (1983). *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados: estudio de casos*. OEA. Pátzcuaro, México.
- ONU. (2013). *Podemos erradicar la Pobreza. Objetivos del Desarrollo del Milenio y más allá del 2015*. (O. d. Unidas, Productor, & PNUD) Recuperado el 15 de Noviembre de 2013, de <http://www.un.org/es/millenniumgoals/poverty.shtml>
- PACHECO LADRÓN DE GUEVARA, Lourdes C. (2002). *Educación que silencia: la educación indígena en Nayarit*. Universidad Autónoma de Tepic. Dirección de Investigación Científica. Tepic, México.
- PADILLA ARROYO, Antonio. (1998). "Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México", pp. 113-138; en *Revista mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio 1998, vol. 3, núm. 5.
- PIECK GOCHICOA, Enrique (coord.). (2001). *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. UIA-CINTERFOR-CONALEP. México.
- PIECK GOCHICOA, Enrique, (2001). "Educación Media Superior en el medio rural: reflexiones a partir de la experiencia de una ONG", pp. 11-32; en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 23, núm. 1, 2, y 3, 2001, CREFAL, ISSN 0188-8838, México.

- PNUD. (2013). *El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso* (Primera ed.). (W. D. Communications Development Incorporated, Ed., & C. A. Translation Back Office, Trans.) Nueva York, Nueva York, Estados Unidos de América: Communications Development Incorporated, Washington DC.
- PNUD. (2010, Octubre). Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades. (1a). México, México.
- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD, Octubre 2010, México.
- PNUD. (2005). *Informe sobre desarrollo humano México 2004*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México.
- PNUD. (2003). *Informe sobre desarrollo humano. México 2002*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México.
- RABOTNIKOF, Nora, “Público-Privado”, en Baca Olamendi, Laura, et al, (comp.), 2000, Léxico de la política. FLACSO, CONACYT, FCE. México.
- RADL, Alejandra. (2000). *La dimensión cultural, base para el desarrollo de América Latina y el Caribe: desde la solidaridad hacia la integración*. INTAL-BID. Argentina.
- RAMÍREZ DE LA CRUZ, Xitákame. (1995). "De una escuela para los huicholes a la escuela huichola", en *Reflexiones sobre identidad étnica*, de Iturríos Leza, José Luis y otros, U. De G., Enero. (1995). Guadalajara, México.
- REYES TOSQUI, M. (2012). *Historia. Sexto Grado*. Cd. Méxco, DF, México: DGME/SEP.
- ROJAS CORTÉS, Angélica. (1999). “Escaridad e Interculturalidad. Los jóvenes wixáritari en una secundaria de huicholes”. Tesis de Maestría en Antropología Social. CIESAS. México.
- RUBIO-ESPINOSA, M. e. (Enero-Junio 2007 de 2007). *CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA EL DESARROLLO INTEGRAL REGIONAL, UNIDAD OAXACA*. Obtenido de [http://www.ciidiroaxaca.ipn.mx/revista/pdf/vol5num1/capital\\_social.pdf](http://www.ciidiroaxaca.ipn.mx/revista/pdf/vol5num1/capital_social.pdf)
- RUIZ GONZÁLEZ, Ricardo Germán, et al. (2005<sup>a</sup>), *Kiekari 'Iyarieya. Módulo de Reflexión Social. Propuesta curricular, Bachillerato Intercultural Wixárika*, CGEIB–SEP–ITESO, Guadalajara, Jalisco, México.
- RUIZ GONZÁLEZ, Ricardo Germán. (2003) “Cuaderno de campo”, documento de trabajo sin publicar.
- RUIZ GONZÁLEZ, Ricardo Germán. (2003). Cuaderno de campo. Documento de trabajo. Sin publicar.
- RUIZ GONZÁLEZ, Ricardo Germán. (2005<sup>b</sup>), “Propuesta de intervención para articular la extensión del PESA en la región Norte de Jalisco, ejercicio 2005”, Propuesta de Desarrollo Sustentable y Servicios aceptada por FAO-SAGARPA, agosto 2005, Guadalajara, Jalisco, México.
- RUIZ GONZÁLEZ, Ricardo. (2005<sup>c</sup>). “Solicitud de financiamiento 2006, dirigida a la Embajada de Finlandia en México”. Documento de trabajo. Guadalajara, 23 de Noviembre del 2005.
- SCHMELKES DEL VALLE, Sylvia. (2004) (1<sup>a</sup> ed.), *Experiencias innovadoras en educación intercultural, V. 1. Serie documentos*, CGEIB–SEP, México.
- SEDESOL (28 Octubre, 2013). *Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias (PDZP)*. Obtenido el 10 de noviembre 2013 en [http://www.se-desol.gob.mx/es/SEDESOL/Programa\\_para\\_el\\_Development\\_de\\_Zonas\\_Prioritarias\\_PDZP](http://www.se-desol.gob.mx/es/SEDESOL/Programa_para_el_Development_de_Zonas_Prioritarias_PDZP)
- SEDESOL. (2001) (1a ed.). *Programa Nacional de Desarrollo Social 2001-2006*. Secretaría de Desarrollo Social, México.

- SEDESOL. (2004). *Manual de Micro Regiones: Programa de Desarrollo Humano Oportunidades*. SEDESOL–Transparencia Mexicana. México.
- SEDESOL. (2013<sup>b</sup>) *Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias, para el ejercicio fiscal 2013*. Secretaría de Desarrollo Social. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 26 de febrero del 2013, 2<sup>a</sup> sección, México.
- SEP-SEMS. (2012). *Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2013, de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/Catalogo\\_SEMS\\_072012.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/Catalogo_SEMS_072012.pdf)
- SEP. (2001). *Plan nacional de Educación 2001-2006*. Secretaría de Educación Pública, México.
- TORRES, Carlos Alberto. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Siglo XXI. México.
- VÁZQUEZ MOTA, Josefina. (2002). *Brechas de desigualdad: principal desafío de la política social de México*. Número 1 de *Cuadernos de Desarrollo Humano*. SEDESOL. México.
- WEIGAND, Phil C. (1992). *Ensayos sobre el gran nayar entre coras, huicholes y tepehuanos*. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Instituto Nacional Indigenista y el Colegio de Michoacán. México.
- WOLFF, Laurence. (2002). *Educación privada y política pública en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. BID. Santiago, Chile.
- ZOGAIB ACHAR, Elena. (1997). "La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa", p. 107, en Loyo, Aurora (coord.). (1997). *Los actores sociales y la educación*. Plaza y Valdés-UNAM, México.
- ZORRILLA FIERRO, Margarita María (coord.). (2003). *Políticas educativas: educación básica, educación media superior*. Grupo Ideograma–SEP. México.
- ZORRILLA–VÁZQUEZ, Emilio. (1999). *Introducción al diseño de políticas para el desarrollo*. Miguel Ángel Porrúa–Universidad Anáhuac, México.