



# EL ROL DE LA EIB EN EL DESARROLLO SUSTENTABLE EN LA PRIMARIA INDÍGENA

IGNACIO PECH TZAB

## RESUMEN

El trabajo docente en escuelas del medio indígena son motivo interesante para adentrarse en lo que sucede con respecto a reformas o cambios que se implementan en el ámbito educativo. En este estudio, derivado de una investigación etnográfica para obtener el grado de doctor, se analiza la influencia que tiene la práctica con enfoque de la EIB con relación al DS, en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de los escolares y su posible extensión a la comunidad. Se plantea cómo se interpretan los dos conceptos por los implicados: EIB y DS, y su articulación o no, pues a partir de sus interpretaciones y la formación y actualización que tienen los profesores se pone en práctica en el medio indígena. Estas prácticas remiten al logro de aprendizajes que se acercan o alejan de ambos conceptos según sea su concreción pedagógica, estableciendo vínculos y rupturas entre ambos, explicitando que mientras más pertinencia cultural se perciba en la práctica de la EIB mejores posibilidades de Desarrollo Sustentable se encuentra en los aprendizajes logrados. Desde una visión donde la cultura es vista como motor en ambos procesos, motiva entender a la EIB como una alternativa en construcción para el logro del DS.

**Palabras clave:** EIB, DS, interpretaciones de los implicados y práctica observada.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación etnográfica<sup>1</sup>, orientada en explicar cómo las prácticas cotidianas de los profesores del medio indígena concretan el currículum de primaria, permite demostrar con lo registrado en dos escuelas bilingües que mientras más se desarrolle la práctica docente con pertinencia cultural, deja una apertura hacia el desarrollo sustentable -no aparece como contenido en el currículo-, no en gran impacto pero sí en calidad de tomarse como una vialidad práctica posible de extenderse a otras escuelas.





También resalta la consideración de analizar a conciencia sobre los problemas que enfrentan los profesores de grupo en la práctica de la EIB sin contar con seguimiento y apoyo sistemático.

## CONTENIDO

La EIB teóricamente, atiende a los alumnos desde sus características identitarias y de contexto, lo que acercaría a los valores culturales comunitarios y en ese sentido de valoración cultural se vincularía estrechamente al DS. Bajo esa perspectiva, según la CDI (2009: 17) se estaría “considerando que el respeto de los conocimientos, las culturas y las prácticas tradicionales indígenas contribuye al desarrollo sostenible y equitativo y a la ordenación adecuada del medio ambiente”.

## INTERPRETACIONES SOBRE EIB Y DS

Para unos intelectuales la EIB es atención a la diversidad cultural en espacios definidos donde coexisten grupos humanos con formas de vida y cultura diferentes, tiene como esencial propósito el reconocimiento y aceptación de saberes, conocimientos y valores propios de las comunidades y en articulación con los ajenos en la búsqueda de mejores condiciones de vida, como afirman Luis Enrique López y Küper (1999: 28):

“La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida”.

Tiene estrecha vinculación con el Desarrollo Sostenible porque implica la preservación y la promoción de las culturas en contacto y a la vez da apertura a otras culturas. Está relacionada con la identidad de los individuos y de las sociedades, con la democracia y con el acceso a lo que se produce localmente. Crea las condiciones necesarias para un diálogo entre diferentes culturas y permite el enriquecimiento mutuo de las culturas. (Kaluf, 2005: 23)





Es importante reconocer que la visión antropológica adoptada en esta investigación etnográfica remite a modificar concepciones economicistas de desarrollo, acercándolo a la dimensión cultural. El reto de relacionar cultura y desarrollo por los gobiernos fue iniciada de manera relevante desde 1982 en la conferencia Mundial sobre Políticas Culturales realizado en México promovida por instancias como PNUD y el Banco Mundial (Arispe, 2006).

Desde esa perspectiva en la toma de conciencia humana, de grupos humanos que viven diferenciadamente en relación con la naturaleza, mucho tiene que ver su visión de mundo derivado de su cultura, y en muchos casos, resulta de la cultura dominante, ya que de ella surgen las formas de adquirir conocimientos sobre la convivencia actual y futura con sus semejantes y la propia naturaleza en sí.

El crecimiento económico de las comunidades ya no se puede separar del desarrollo humano y del desarrollo cultural. En él, la cultura no se concibe sólo como un factor accesorio o instrumental del desarrollo, sino como un motor de cambio, reflejo de la diversidad y fundamento de la transformación social. Se ha entendido finalmente que un desarrollo disociado de su contexto cultural es un desarrollo vacío, un desarrollo sin alma. (Kaluf, 2005: 148-149)

En tal sentido, Leff (2010) privilegia la dimensión cultural de la producción de recursos, la cual sólo puede abordarse por medio de sus efectos sobre un proceso sostenido de desarrollo y mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, por lo que evaluarla sería en términos de sus propios valores, no desde una economía capitalista.

Rafael Sáez vincula EIB y DS (2001: 714), afirma que: “el bienestar de las futuras generaciones se apoyará en la sostenibilidad del desarrollo y en la educación intercultural”, dos conceptos que no pueden soslayarse en el devenir del mundo, Por tanto, se inclina a la afinidad de ambos conceptos. Para este autor:

“El desarrollo humano sostenible pretende, en consecuencia, intervenir y *construir un futuro cualitativamente distinto* (subrayado del autor) y un futuro viable, donde los habitantes del mundo tomen en sus propias manos ese futuro y el de la comunidad en que viven y lo hagan viable, impidiendo y evitando «los esfuerzos del hombre por modular la naturaleza a su propia conveniencia a cualquier coste» (Bruner, 1999, p. 32)” (Sáez, 2001: 715).





Desde este punto de vista cobra importancia la postura de intelectuales indígenas que desconocen procesos occidentales como lo son esta EIB y el Desarrollo Sustentable, optando por proponer otra forma de concebirlos vinculándolos a su autodeterminación y autodesarrollo, a partir de las cosmovisiones de los pueblos Indígenas (PI) que promueven una EIB y DS desde cómo lo entienden. "Deseo terminar diciendo que mi apuesta por la EIB obedece a principios éticos y al firme convencimiento de que desde la EIB se puede proponer un modelo alternativo de desarrollo más justo y más respetuoso de las relaciones entre los seres humanos y entre estos con la naturaleza. (Vigil, 2007: 9)

Sin embargo, se reconoce que la atención educativa hacia la población indígena históricamente ha tenido serios problemas y la actual política del sistema educativo que discursa una educación intercultural para todo el esquema básico, complejiza su atención y puede descuidar esta deuda histórica de mejorar la calidad de la EIB. Aunque, prácticamente, las comunidades mayas parten de elementos culturales en su subsistencia diaria, la cual se distingue por sostener una relación de equilibrio con la naturaleza.

Por otro lado, el debate mundial sobre el DS prosigue, resulta necesario analizar crítica y reflexivamente cómo se puede avanzar, lo viable es crear formas alternas para lograrlo, como inducir acciones individualizadas (Colom, 2000; Gil, Vilches, Toscano y Macías, 2006) que apoyen así decisiones más locales. En ese sentido, reconocer los valores culturales a través de la EIB, sería el inicio de la articulación de los fines de esta misma y el DS, a través de ver a la cultura como motor de ambos procesos, acercándose por ello al DS que propone la CDI y UNESCO: un desarrollo humano integral que mejore las condiciones de vida a su manera y decidida por las propias sociedades indígenas.

## LA POBLACIÓN MAYA

Los municipios yucatecos han sufrido los efectos del peso histórico y su adaptación social ante los embates de las dinámicas socioculturales, (Gob. del Edo. de Yuc., 2004:26-29) conforman una población con estructura societaria casi homogénea en los aspectos económico, social, político y cultural de los 62 municipios que destacan con población indígena distribuidos en tres zonas diferenciadas culturalmente: zona sur y oriente, caracterizada de gran arraigo cultural, debido a la





continuidad de la milpa como actividad central que conlleva el respeto de tradiciones simbólicas y míticas de gran arraigo cultural; la zona henequenera, reconocida por modificaciones al factor cultural debido al impulso de la producción del henequén, que determinó una estructura económica basada en el desarrollo industrial que provocó una grave situación de sojuzgamiento de la clase dominante a la población indígena que causó la constante modificación de la vida comunal; y la zona nororiente, en la cual la principal actividad fue la ganadera, que hizo lo suyo respecto al cambio cultural.

Las escuelas indagadas están insertas en la zona henequenera y desde un punto de vista educativo, las necesidades educativas de los beneficiarios de la EIB en esas comunidades son trastocadas por la desaparición de la producción del henequén y por la influencia de la modernización y/o globalización, escenario difícil por no contar con trabajo fijo y exigencia de conseguir trabajo fuera que provoca migración pendular, situación de vida crítica por la pobreza y marginalidad, que los obliga a prebendas políticas; un contexto constreñido de oportunidades para contar con una educación que ayude a vislumbrar mejores perspectivas para la mejora de sus condiciones de vida; de ahí la exigencia de una EIB de calidad, aunado a la grave diferenciación de trato con población no indígena, sujetos que desde su visión transfigurada hacia la “modernidad” o globalización (Bartolomé, 2004) continúan en sus ilusorias aspiraciones personales.

La vida actual de las comunidades, permite cuestionarse si la educación proporcionada responde a los nuevos intereses de éstas (Rockwell, en Soberanes, 2003), si la EIB por sí sola resulta capaz de trascender la marginalidad y carencias de la comunidad, si los beneficiarios son capaces de trascender sus necesidades vía educación o al menos conlleva al reto de pensar qué hacer para proponer acciones que redunden con mayor pertinencia en la mejora de las condiciones de vida de una manera más autónoma y orientada a la sustentabilidad, como se discursa mundialmente (CDI, PNUD, 2006).

## VISIÓN DE LOS IMPLICADOS

En la investigación desarrollada se buscó conocer cómo entienden los conceptos EIB y DS desde los implicados, así se indagó con los formadores de docentes quienes afirmaron conocer más el concepto de EIB y poco conocimiento sobre DS. Lo destacable es que algunos formadores dejan percibir una





forma de vida de equilibrio con la naturaleza y la posibilidad de fomentarla con los profesores, quienes serían los que la lleven a la práctica en las aulas bilingües.

Los profesores de igual forma, de 10 entrevistados, tres tocan ideas sobre esa articulación entre EIB y DS, sus respuestas confirman un conocimiento incipiente en lo que es la EIB y poco conocimiento sobre DS, aunque de esto último se percibió la tendencia del apego a la naturaleza, no tan fortalecida como los anteriores pero con su tinte hacia esta tendencia de equilibrio resaltando uno que asume que el DS: "Siento que en este caso, entiendo desarrollo como quizás mejorar las condiciones de vida de manera general de una población, respetando siempre el entorno que lo rodea, por sustentable sería que se permita tener un equilibrio hombre-naturaleza, las relaciones del hombre con la naturaleza de respeto". Esta interpretación del desarrollo sustentable hace referencia a la toma de conciencia para mejorar las condiciones de vida de las personas sin descuidar a la naturaleza, el cuidado de la naturaleza comulga con el equilibrio recíproco en las relaciones hombre naturaleza. Confirma la idea expresando: "si tomamos algo a la naturaleza lo debemos reponer, no es tomar por tomar, porque si no, la naturaleza nos lo cobra", que para Flores (2003: 3), concuerda con la eficiencia y mesura necesarias para el logro del desarrollo sostenible, mediante el uso de recursos de la naturaleza sin abuso humano.

## LAS NOCIONES DE LOS NIÑOS

Los alumnos como beneficiarios directos de la EIB, bilingües y monolingües en maya, manifestaron sus puntos de vista, más acerca de cómo perciben la práctica docente, dejando claro una idealidad sobre cómo es el docente, que no concuerda en cierto sentido con lo que se observó en la escuela. Existe en sus opiniones un acercamiento a la lengua maya principalmente, a la cultura que viven y no se identifican con la cultura esencialista de los mayas. También es poco abordado el reconocimiento del cuidado de la naturaleza. La escuela la significan como proveedora de herramientas para encontrar mejores empleos fuera de la comunidad, creando expectativas de una vida moderna separada de la que tiene en su comunidad.





## LA PRÁCTICA OBSERVADA

En cuanto a la práctica observada, los profesores en sus acciones docentes singularizan el aprendizaje de sus alumnos/as. M1 aunque se basa en el uso de la lengua maya traspasa a la cultura del educador, no se apega a la cultura del niño; además con la práctica autoritaria vuelve dependiente al alumno, por lo cual no tuvo acercamiento a la EIB y al DS, su forma autoritaria de enseñar declina en aprendizajes memorísticos que se alejan de los elementos culturales de los estudiantes.

M2, con su apertura valoral e imaginativa motivó eventos de aprendizaje donde pudo insertar elementos culturales, pero no le dio seguimiento al sentido cultural; las situaciones didácticas observadas tocan partes de la cultura como la tradición productiva, la cultura de respeto a los muertos, los remedios caseros, el ciclo del agua y su relación con la vida, pero no fueron “aprovechados” para promover un acercamiento a la cultura local de la comunidad. Hubo situaciones educativas para enlazar con la cultura del niño, pero se siguió la didáctica del contenido, separándolo así de la experiencia y conocimiento de los niños/as de su realidad, deja en espera una mayor claridad de la EIB y el acercamiento a la cultura con posible consecuencia al DS. Consolida la hegemonía de los conocimientos científicos (CDI, PNUD, 2006: 164) sobre otros tipos de saber: conocimientos prácticos, cotidianos, autóctonos o indígenas, tradiciones orales, los cuales son invisibilizados por orales y marginados.

Para M3, en los procesos educativos relacionaba el contenido escolar con la realidad del niño/a, posibilitó tocar temas como parte de retos del DS. El calentamiento global y las acciones locales que lo impactan, la mejora de las condiciones de vida utilizando recursos naturales de la naturaleza, la transformación de formas tradicionales de productividad, retos que M3 plantea a sus alumnos en la búsqueda de una conciencia para pensar en el futuro, a pensar acciones de los estudiantes como parte determinante, sobre lo que sucede en su localidad pero que impacta mundialmente.

M3 partía de las experiencias y conocimientos de los educandos, propiciaba un aprendizaje significativo, situado y cooperativo (Díaz Barriga y Hernández, 2010), mediante trabajo por equipos ayudando así a la construcción del conocimiento acerca de la naturaleza y de la vida cotidiana de la población.

M3, vio temas sobre el calentamiento global y cómo implementar acciones locales, conservación del ambiente relacionado a la práctica de quemas de los campesinos, recolección de basura,







conservación de pozos, impulsó un proyecto sobre cómo utilizar recursos naturales de la localidad; acciones con intención de mejorar las condiciones de vida de los alumnos/as porque están “jodidos”, llevarlos a reflexionar sobre su participación con sus decisiones, que en la posibilidad de su multiplicación, lleve a vislumbrar una vía alterna en la consecución de grandes logros, entre ellos el desarrollo sustentable.

Los tres docentes, por sus interpretaciones y acciones educativas, nos permiten evidenciar cómo existe un acercamiento o alejamiento al DS, el conocimiento se distribuye de manera desigual, lo cual influye en la capacidad de sacar provecho de lo que se aprende (Bruner, 1995), donde el conocimiento sobre los niños y su contexto es parte importante. Mientras más se presencie la EIB con mayor pertinencia cultural y mejor entendimiento escolar mayores probabilidades tendremos de lograr la promoción del DS.

## CONCLUSIONES

En la práctica educativa de la EIB es necesario precisar qué concepto de cultura se propone, romper con la concepción estática y folclórica de cultura y construir y desarrollarla desde la concepción dinámica que permita explicar procesos presente en la realidad, reconocer prácticas culturales profundamente híbridas y contemporáneas que tienen lugar en estos contextos (Jiménez, 2012) multiculturales.

EIB y DS adquieren importancia por su imbricación con la cultura y en los PI es parte existencial, esto se debe retomar como principio pedagógico en las prácticas docentes.

La práctica docente al ser reinterpretada, propicia aprendizajes que van desde memorísticos hasta al constructivismo, resultando importante apegarse al concepto de la EIB con pertinencia cultural para posibilitar el DS para crear una alternativa educativa en la mejora de las condiciones de vida de los alumnos y comunidades.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arispe Lourdes, (2006), *Culturas en movimiento*. Interactividad cultural y procesos globales. México.







- Bartolomé, Miguel, (2004) *Gente de costumbre y gente de Razón. Las identidades étnicas en México*, segunda edición, siglo XXI editores, Argentina.
- CDI, (2009) *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, primera reimpresión, México. Visitado 16-04-12  
[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=66&Itemid=18](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=66&Itemid=18)
- CDI, PNUD, (2006) *Informe sobre desarrollo Humano de los pueblos indígenas de México 2006*, versión electrónica. Visitado, 24-03-2008  
[http://www.cdi.gob.mx/idh/informe\\_desarrollo\\_humano\\_pueblos\\_indigenas\\_mexico\\_2006.pdf](http://www.cdi.gob.mx/idh/informe_desarrollo_humano_pueblos_indigenas_mexico_2006.pdf)
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw- Hill/Interamericana editores, México, DF.
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2004) *Programa Estatal de Desarrollo del pueblo Maya 2001-2007*, Mérida, Yucatán, México. 12-07-2008  
[http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/orden\\_juridico/Yucatan/Programas/nr497rf1.pdf](http://www.yucatan.gob.mx/gobierno/orden_juridico/Yucatan/Programas/nr497rf1.pdf)
- Jiménez Naranjo, Yolanda, (2012) *Aportes conceptuales a la formación de maestros de escuelas interculturales en México*, Cuadernos interculturales, No. 19, pp. 29-48 disponible  
<http://www.redalyc.org/pdf/552/55226435003.pdf> visitado 17-04-2014
- Kaluf, Cecilia, (2005) coord. *Diversidad cultural materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Impreso por AMF, Imprenta Santiago, Chile.
- Gil Pérez, Daniel, Amparo Vilches, Juan Carlos Toscano Grimaldi, Óscar Macías Álvarez, (2006), *Década de la Educación para un Futuro sostenible (2005- 2014): Un punto de inflexión necesario en la atención a la situación del planeta*. Revista Iberoamericana de educación, No. 40. Pp. 125-178
- Leff Enrique, (2010) *Ecología y capital. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. Sexta reimpresión, siglo veintiuno, México.
- López Luis Enrique y Wolfgang Küper, (1999), *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*, Revista Iberoamericana de Educación, No. 20, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 17-85





Rockwell, Elsie, (2003) "¿Es posible transformar la escuela?" en: *Pasado, presente y futuro de la educación indígena*, Memoria del Foro Permanente por la Reorientación de la Educación y el Fortalecimiento de las Lenguas y Culturas Indígenas, Fernando Soberanes Bojórquez, coordinador, Oaxaca, México. Pp. 71-85

\_\_\_\_\_ "Reflexiones sobre el trabajo etnográfico", en: *La experiencia etnográfica, Historia y cultura en los procesos educativos*, Edit. Paidós, Buenos Aires, pp. 34-47.

Sáez Alonzo, Rafael, (2001) *La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible*, Revista Complutense de Educación, Vol. 12 Núm. 2, pp. 713-737, Barcelona, España.

Vigil, Nila (2007) "La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el desarrollo de los pueblos indígenas" en: *Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Revista cultural electrónica N°4. Sept.2007, última visita 16-07-2013, disponible en: [www.interculturalidad.org](http://www.interculturalidad.org)

## NOTAS

<sup>i</sup> La etnografía utilizada permite explicaciones desde la propia realidad, adentrarse en lo que sucede en el aula para comprender e interpretar relaciones establecidas con los participantes en los intercambios que se propician durante las clases. (Rockwell, 2009)

