



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

LA FUNCIÓN DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA EN LA
RESIGNIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO FACTOR DE
CAMBIO PARA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

TESIS TEÓRICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

**ALONDRA DE JESÚS MÉNDEZ
ABARCA**

Director: Mtro. Víctor Manuel Alvarado García
Asesores: Mtra. Mayra Eréndira Nava Becerra
Dr. Ramón Chaverry Soto



Los Reyes Iztacala, Edo. De México, 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A la vida (Dios) que me ha dado tanto

A los momentos difíciles que me han fortalecido

A mis padres por la vida, su apoyo, amor y dirección en todo momento

A mi familia y ancestros por darme fuerzas y aliento

A mis maestros de vida

A la comuna (Mayra, Victor y Ramón) por su luz en el camino

*A América, Pamela, Ricardo y Rosalba por su escucha en momentos difíciles
Y a todos mis amigos que están y han estado en mí caminar los llevó en mi corazón*

A la comunidad San Juan Tetla por sus enseñanzas y servicio

A los pueblos indígenas por su ejemplo de vida

ÍNDICE

CONTENIDO	Página
INTRODUCCIÓN	1-6
CAPITULO I MODERNIDAD Y EDUCACIÓN	
1.1 La modernidad y el problema de la diferencia	7-17
1.2 Educación y su objetivo en los pueblos originarios	18-23
CAPITULO II EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	
2.1 Antecedentes	24-35
2.2 Educación comunitaria y occidental	35-38
2.3 Problemáticas en asimilar las diferencias	39-45
CAPITULO III PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA	
3.1 Antecedentes de la Psicología Social Comunitaria	46-50
3.2 Objetivos de la Psicología Social Comunitaria	50-57
3.3 Metodología de la Psicología Social Comunitaria	57-61
3.4 Resignificación de la educación	61-64
3.4.1 Psicología de la Liberación	64-68
3.4.2 Investigación-Acción-Participativa	68-69
3.4.3 Educación Popular Liberadora	69-78
CONCLUSIONES	79-83
REFERENCIAS	84-89

INTRODUCCIÓN

Tanto se ha discutido a lo largo de los años la importancia de consolidar una educación de calidad en el país, que hoy pareciera una necesidad volver al asunto. Con una larga e intensa historia, en la actualidad en la educación pública del país se ha implementado una noción de educar, enseñar y aprender, afiliada estrechamente al modelo neoliberal actualmente dominante a nivel global. Sin embargo, no ha dejado de lado la búsqueda de un sentimiento de identificación nacional en torno al Estado, anclando ahí un elemento de sentido para afianzar esta idea a todos y cada uno de *los mexicanos*, sin importar su condición social o cultural.

El conformar un Estado de/con identidad económico-político hoy de corte capitalista, ha propiciado que los discursos de unidad sean disueltos en una lógica de homogeneidad, que quiere decir: la integración de todos a lo *dominante* y el destino irremediable del olvido de *formas de vida* singulares ajenas al modelo dominante. Al conformar una sociedad que se regula bajo la competencia económica, es necesario que cada rincón replique sus postulados para su correcto funcionamiento. La escuela, una herramienta que inculca la réplica de prácticas apegadas al modelo imperante, será vista como el medio por excelencia para instruir a sus participantes a vivir en, desde y para la modernidad neoliberal capitalista que permea mundialmente.

Considerando, entonces, que lo dicho dibuja la intención general de la educación en este país, cabe preguntarse ¿Qué sentido tiene para aquellos grupos que antes de la puesta en marcha de la modernidad ya tenían sus propias formas de vida completamente distintas al proyecto de modernidad? ¿Qué ocurre cuando son *educados*?

La educación, en un contexto moderno que aspira a la reproducción de esta ideología y sus prácticas, cuando sucede en un entorno *indígena* o con tradición ancestral comunitaria, se encontrará con una serie de problemáticas directas con

respecto a la cultura que caracteriza históricamente a esas colectividades. Podemos partir de una idea sencilla: es prácticamente imposible encapsular a los pueblos originarios en una sola visión, siendo que cada uno, aunque geográficamente cerca, posee hábitos, costumbres, cosmovisión y problemáticas efectivamente diferentes, con las implicaciones que eso supone política y psicosocialmente, a lo que no puede ser ajeno ningún proceso educativo.

La búsqueda por parte del Estado-Nación de configurar todas las identidades en una sola, ha implicado conflictos por muchos años, que pueden entenderse como un choque entre culturas, que es el marco general en que este trabajo buscó adentrarse para generar líneas comprensivas, en torno a una interrogante general: ¿Qué puede hacerse ante esta disociación práctica? Ante el afán de integrar a los grupos *indígenas* al modelo global, las políticas educativas han implementado en su quehacer estrategias enfocadas en la separación-fusión de dos culturas: la moderna y la indígena. Implementando modelos basados en un primer momento por la aculturación directa a través de la alfabetización y posteriormente su suavidad reflejada en la *tolerancia* de la interculturalidad y multiculturalismo.

Sin embargo, lo cierto es que la modernidad presenta una serie de conflictos con todo aquello que desborda la *su* categoría de normal y los vehiculiza estigmatizando a toda *otredad*. El Otro, llamase indígena, discapacitado, homosexual etc., emergen como problemas culturales que hay que erradicar, sea por la vía de la normalización o de la aniquilación incluso, disolviéndolos en ser *diferentes* pero iguales a los ideales modernos. Porque solamente lo diferente es tolerable si compagina al final de todo con las ideas dominantes.

Los pueblos originarios, resultan ser un caso particular e histórico. Actores de múltiples historias en que han hecho frente a variados ataques desde el exterior para lograr su integración al Estado. Con diversos resultados, esas historias se siguen presentando y algunas comunidades han podido resistir ante ello y fortalecer su organización interna. Desde luego, actuar en esos términos, a

muchas comunidades les ha costado caro y lo han pagado con condiciones difíciles para su existencia. Aunque resulte complicado de entender, es posible y acaso necesario preguntarse ¿cómo es que a estas alturas existan personas que vivan en tales “condiciones” de pobreza, rezago tecnológico, escaso acceso a servicios etc.?, y sobre todo ¿Por qué siguen aferrados a vivir “como viven”?

Quizá los mismos pueblos originarios-*indígenas* pueden hacer (se) está misma pregunta de regreso; ¿Por qué están tan aferrados a que nos integremos a *su* forma de vida? Desde el punto de vista que se contemple, cada forma de vida ha elaborado formulaciones para su existir que históricamente han adquirido el carácter de antagónicas, aunque ello se haya concretado de diferentes maneras a lo largo de los años. Dichas formulaciones surgen ante un contexto diferente, por lo tanto sus alcances y objetivos son diversos. Esa es la cuestión y acaso la respuesta: ***La diferencia.***

Desde afuera, todo puede ser interpretado como –ajeno-, si es que no se percibe algo más allá de lo que se está acostumbrado. Estigmatizando desde la modernidad a los –otros-, por atrasados, pobres e ignorantes, vienen de una historia desde la que es posible identificar formulaciones propias de una *forma más de vivir, una forma otra de vivir*. Lo cierto, es que buena parte de la historia de lo moderno, de los modernos, permite suponer que no pretenden conocer al otro si no es para incorporarlo a su dinámica de vida, en cuanto se convenza de que la modernidad es la única forma de existir.

Ante esto se identifica el problema de privilegiar una forma de vida sobre otra, pero realmente no se trata de saber qué ideología es mejor que otra, simplemente son y lo necesario a rescatar es la noción desde la diferencia, hacer visible este concepto y comprender que existen y existirán formas de ver el mundo más allá de los preceptos modernos.

El resistir y concebir la legitimidad de esta construcción de la *diferencia* ha conllevado a consolidar a la educación, pese a ser contextos ajenos a su creación,

como un espacio de conflicto. La compenetración de los *Usos y Costumbres* de los pueblos originarios, debe comprenderse que no corresponde a una simple interpretación proveniente de una mirada occidental y empaquetado en libro y sus textos, sino que son significaciones a la vida que trascienden *nuestro* entendimiento: “Se encuentra ligado por fuerzas superiores”.

Sí bien, el reflexionar sobre las *verdaderas* intenciones de la educación en contextos como el de los pueblos originarios ha permitido plantearse la presente investigación, en su mira está lograr una comprensión más amplia de este tema. Admirada por la cosmovisión de estos grupos (ya por varios años) y dada una experiencia de llevar educación a una comunidad rural en la Sierra Gorda de Querétaro, me pregunté ¿Qué hace la educación aquí? Si tienen todo para vivir – dignamente- ¿Qué sentido real tiene? Logrando comprender lo delicado que puede resultar dar por hecho condiciones que no se han experimentado en carne propia y sobre todo el impacto que puede tener ir a trabajar con estos grupos solo por los estigmas que se han creado de ellos. ¿Es acaso que ellos necesitan de nuestra “ayuda”?, ¿Nosotros de ellos?, ¿Nos necesitamos ambos?

Concuerdo con García Olivo (2005) en hacer visible esa nostalgia en el observar el vivir de esos grupos, en *calma*, pero también la aprehensión del Estado respecto de ella hasta el punto de desintegrarlos al integrarlos. De mi terquedad por adentrarme en este tema y las diversas cuestiones que ello propicia, problematizándole desde la Psicología Social, ha resultado el trabajo que aquí se presenta.

Al desarrollar el planteamiento inicial, surgió cierta esperanza en mí al corroborar que efectivamente dentro del alma de esta disciplina había algunos acercamientos a estos grupos desde una mirada crítica, que trascendía las nociones típicas de asistencialismo y réplica de condiciones actuales en la búsqueda de la integración. Desde ciertas aproximaciones psicológicas se hace visible la necesaria interpretación de la problemática de la educación desde un enfoque *indisciplinado*, permitiendo un acercamiento y proposiciones para comprenderla desde la

generación de cambios, que no den por supuesta la inevitabilidad de la educación integradora en los términos en que hoy tiene lugar.

El interés aquí planteado supone una *resignificación*, incluso de quien esto escribe, y surge desde el esbozo crítico que desde diversas conceptualizaciones se hace de la propia contextualización de la educación a partir del modelo socio-político neoliberal. Los elementos que de ella se desprenden, para tratarla a partir de nociones como: la *otredad*, la *diferencia*, la *tolerancia*, la *ambivalencia*, por ejemplo, resultan en un acercamiento inicial para la problematización ante el señalamiento de la diferencia, comienza el análisis y el quehacer propio de la educación para erradicarla tal como ahora acontece.

Específicamente hablando de los pueblos originarios desde la noción de *los otros*, se considera importante abordar las implicaciones y formas de destitución sobre sus formas tradicionales comunitarias desde la infiltración de la educación dominante. Particularmente desde modelos interculturales, que si bien en una primera impresión denotan una preferencia por hacer visible las diferencias, solamente las interpreta como un medio para ser más tolerante a los “humanos” ante lo diferente.

Ante la ineficacia que ha resultado en cumplir con los objetivos de integración y convivencia respetuosa a partir de los procesos educativos imperantes, emerge la importancia de trabajar la posibilidad de la *resignificación* de los procesos educativos, que en este trabajo se realizó desde la Psicología Social Comunitaria, de corte relacional (Tovar, 2001) en la tradición latinoamericana, particularmente en su opción por un quehacer a propósito de una intervención con grupos desfavorecidos y a *su favor*. Esta aproximación permite centrar nuestro interés en la dimensión de la significación psicosocial para abordar la problemática vinculada con la infiltración del mundo capitalista y neoliberal dominante en la tradición de los pueblos originarios: ¿Educar?, ¿No educar?, ¿Cómo hacerlo?

Se consideró que partiendo desde los planteamientos de la Psicología Social Comunitaria relacional, de su metodología y objetivos, es posible no solamente comprender a los pueblos originarios sino plantear(se) *cambios* en conjunto. Partiendo de igual forma desde sus antecedentes y bases teóricas, como la Psicología de la Liberación, la Educación Popular y la Investigación-Acción-Participativa, pueden generarse otros procesos de apropiación y resignificación de la educación que respecto de esos pueblos sería social y políticamente pertinente.

Ante ello, la aspiración de generar procesos de resistencia, empoderamiento, transformación y, por ende, *Liberación*, es un horizonte de sentido que guía este trabajo. La Psicología Social Comunitaria, abre la posibilidad de trabajar por una educación propia y apropiada para la situación que están viviendo esos pueblos, atendiendo las necesidades del mismo, derivadas de una mirada propia y crítica, que parta de los *reclamos* gestados por las propias comunidades.

Dar con la voz y significación de lo que tienen que decir los pueblos originarios sobre educar y el poder de decidir lo que ellos quieren para el crecimiento de sus comunidades, propiciando una apuesta acompañante desde los principios de la referida Psicología Social, comprometida no solamente con cambios individuales sino manifestándose su noción de la reciprocidad con lo socio-histórico y realidades construidas colectiva y comunitariamente.

Su compromiso ha llamado la atención en cuanto está sostenido en una apropiación con las comunidades o grupo desfavorecido a un nivel ético-político, que no termina en la acumulación de conocimiento sino en la acción misma, con la convicción que otros mundos solo serán posibles desde la voz y la experiencia de las personas. En este caso particular desde las diferencias y por las diferencias.

MODERNIDAD Y EDUCACIÓN

1.1 La modernidad y el problema de la diferencia

Si se realiza un esbozo del periodo histórico actual, que es la **modernidad**, es posible reflexionar a partir de ella una serie de problemáticas a nivel social, educativo, político y económico, que conducen a un cuestionamiento sobre su quehacer y consecuencias actuales.

El presente panorama de la realidad social expone ante nosotros problemáticas de discriminación, exclusión, explotación, competencia, que ameritan reflexión sobre los porqués de su existencia, en cuanto afectan a la sociedad directamente. Partiendo del hecho de que las realidades son *construidas*, es posible considerar que las problemáticas de propias de la modernidad no siempre fueron percibidas ni elaboradas de la manera en que hoy se realiza y por lo tanto pueden cobrar una nueva significación en el presente y por ende para el futuro.

Es sabido que respecto de los problemas contemporáneos existen campañas y programas sociales que se ocupan de atender sectores de la población que son discriminados y excluidos, por mencionar algunos se puede referir a los grupos de diversidad sexual, personas que presenten alguna discapacidad y población indígena o rural. El enmarcar a estos grupos como excluidos o como los *otros* tiene sentido, en cuanto difieren directamente en sus formas de vida, costumbres y hábitos, del modo dominante de vivir, generando una gran controversia en las últimas décadas hasta el punto de convertir dicho tema en problema político-social.

La sociedad moderna ha vislumbrado a estos sectores específicos por la preocupación que se deriva al percibir su lenta integración a la misma, sin embargo, el problema únicamente se ha mantenido por el entramado político-social que de ello se desprende y conviene mantener.

Actualmente, la realidad socio-política ha llegado a tal punto de asfixia, lo que simplemente nos permite concluir que no es para todos la supervivencia en la modernidad y sobre todo señalar que precisamente esa condición es su objetivo (Kurnitzky, 1900; Michéa, 2002). Ante la delimitación de aquellos a los que aspira incluir y excluir, nos permite comprender que se ha percibido la realidad desde una mirada totalitaria, al pensar que las cosas son y siempre deberían ser de una sola manera, esto ha impedido la construcción de otras maneras de vivir en el marco de la distinción *otros y nosotros*.

Ante la instauración y consolidación de un modelo económico-político como el capitalismo (base de la modernidad), la sociedad ha sido contrapuesta ante su aceptación y asimilación forzosa, pues parece que no hay escapatoria. Su relación y afectación directa hacia los *otros*, lacera su –formas de vida- hasta tal punto de debilitarlas para lograr su desaparición, si no existe disposición para su integración a ella.

La aparición de la modernidad como proyecto global, pretende reconocer su necesaria consolidación en cada rincón del mundo, para poder garantizar la incorporación de *todos* en el sistema económico del que parte. Sin embargo, en esta visión que es planteada por la sociedad moderna, es inevitable no encontrarse ante un *otro*, que difiere en concepciones de vida que no precisamente compagina con su ideología.

Pero efectivamente el problema no es la existencia de un -otro-, el problema es el mensaje de imposición empleado por este proyecto, como la única manera adecuada de existir: el consumir, y vivir en una realidad dirigida por el individualismo, mercado y expansionismo económico. Es por ello, que para entender la consolidación del proyecto moderno, será necesario atender primeramente la problemática de los otros, en cuanto advertido como *extranjeros*¹

¹ Concepto adjudicado por Bauman (1991) para asignar aquellos que confrontan las nociones de la modernidad en su diferenciación cultural directa. En sus palabras queda descrito de la siguiente

y *no enemigos*, en palabras de Zygmunt Bauman, ajenos al proyecto anclado en la lógica mercantil.

El consumismo, como uno de los ejes centrales de la modernidad, instala relaciones mercantiles en la sociedad, de tal modo que sea posible ajustar el ejercicio global del poder político a los principios de una economía de mercado (Veiga-Nieto, 2013). Lo que resulta implícito de esto, es la conquista de la libertad de comercio y por ende la conformación de alianzas mundiales y nacionales en torno a esas *libertades*. A partir de estas concepciones, la modernidad aspira a conformar una sociedad del consumo que gira en torno a un discurso de paz, prosperidad y felicidad para sus integrantes (Michéa, 2002).

Por ello, para el correcto funcionamiento de la sociedad moderna se introduce la noción de *unidad*; que implementa la idea de lo “común” u homogéneo” en término de *nación*,² siendo posible así crear un sentimiento de nativo en el individuo para conservar su control y orden social. Haciendo especial hincapié, a partir de esto, en la resolución de la problemática que se desprende de la *otredad*.

La estructuración del neoliberalismo en la forma Estado como regulación política, aspira a la homogeneidad de sus individuos, regulados bajo normas y leyes específicas a las cuales deberán someterse. Bajo esta noción de unidad se consolida una organización socio-política de Estado-Nación³, que promete la integración e infiltración de la era moderna en un sentido primeramente nacional y posteriormente global.

manera: “Son la premonición de ese “tercer elemento”, que no debería existir. Son los verdaderos híbridos, los monstruos –no sólo inclasificados, sino inclasificables”. Para mayor información consultar *Modernity and Ambivalence* (1991).

² Nación es entendida como el conjunto de sentimientos de pertenencia que incluye una misma lengua, costumbres, tradiciones y cultura que cohesiona a una sociedad y la hacen diferente a las otras naciones.

³ Organización política que consta de un territorio claramente delimitado una población constante y un gobierno. A cada nación corresponde una organización estatal y a cada Estado es representante de una sola y homogénea nación. Los estados nacionales privilegian “la condición de nativo” y construyen sus sujetos como “nativos”.

Bauman (1996) menciona al respecto:

“Ya que el nacionalismo promueve uniformidad, en cuanto se reduce a una religión de la amistad; el estado nacional obliga a sus súbditos a la realización de prácticas culturales. La homogeneidad reforzada estatalmente es la práctica de la ideología nacionalista” pp. 107.

La fragmentación del mundo en territorios, y conjuntamente su desglose en leyes y normas que conforma el proyecto Estado-Nación permite el apogeo del mundo moderno como unificación del mundo entero en un solo mercado (Olguin, 2001).

Como es expresado por Cimadamore, Eversole & McNeish (2006):

“El control del territorio ha sido central en la construcción histórica de cualquier forma de Estado conocida, y generalmente se ejerció expropiando los derechos históricos de los habitantes originarios” pp. 24.

Los llamados **pueblos originarios**, quienes fueron interés central en la presente tesis, han representado un interrogante en cuánto al cómo incorporarlos al proyecto del Estado-Nación. La renuencia y resistencia de éstos ante la visión de que tras la búsqueda de su integración a un proyecto *nacional* está lograr la desaparición de sus culturas, ha sido de controversia a lo largo de los años. México en particular, reconoce constitucionalmente su conformación pluricultural y su origen étnico, sin embargo, en la práctica aparece como un discurso demagógico que enmascara los verdaderos confines políticos.

La concepción de una unidad nacional en torno a un Estado-Nación penetra en sus individuos la necesidad de identidad, que se hace posible en la asunción de un mismo origen; historia común, hábitat, misma lengua, una cultura y religión, eliminando -por lo menos oscureciendo la multiplicidad cultural en la conformación del “mexicano”. El panorama en la actualidad, respecto a la unificación de culturas en México, ha implicado una serie de problemáticas, al no aceptar las diferencias efectivas, específicamente respecto de los pueblos originarios (Olguin, 2001; Pérez, 1996).

Siendo que el Estado-Nación extiende sus normas a un territorio antes de contar con la obediencia de sus súbditos; en el caso específico de las culturas indígenas estas se ven afectadas por medio de la imposición de una organización social que, al efectuarse, desacredita y destituye las maneras de vivir originarias (Veiga-Nieto, 2015).

Ante la aspiración de consolidar un mercado mundial que obedezca los principios de libertad de intercambio, sus individuos declarados por derecho soberanos, perecerán en una sola identidad nacionalista. Es por ello que la noción de Estado-Nación, en sus inicios, tuvo como visión integrar a todos no realmente como país mexicano, sino en el objetivo ideal del *mercado global*. Dicha problemática surge a partir de esta intencionalidad de “inclusión”, sin comprender el panorama visto desde los ojos de esos todos. Dentro de esta categoría *todos*, encontramos a los *otros*, aquellos que originalmente no perteneces a esa organización social, los cuales resienten todo peso de la ideología moderna. En este proceso, sin darle mayor relevancia a su consentimiento u opinión, *todos* fueron forzados a formar parte de un proyecto aunque este fuese ajeno a su propia manera de concebir el mundo. Villoro (1998, citado en Maldonado, 2010), a partir de este señalamiento, relata a la modernidad a partir de dos ideas fundamentales:

“El Estado-Nación es la primera. El Estado-Nación es una construcción racional (...) El progreso hacia una cultura conforme a la razón es la segunda idea. Porque sólo hay una cultura conforme a la razón: la occidental, de raíces griegas y cristianas; las demás tiene valor como estadios en evolución hacia esa cultura superior” pp. 2

La sociedad moderna es específica en sus objetivos respecto aquello que obstaculiza su expansión, como lo son en este caso los pueblos originarios, por diferir inmediatamente en cuanto a creencias, religión, costumbres y cosmovisión. Al intentar incorporarlos al modelo homogéneo, genera afectaciones de diferente tipo en ellos, cuando tienen que enfrentarse con los requisitos necesarios para *integrarse*, cuya implicación se encuentra en la destitución y olvido permanente de sus raíces.

Su inserción nacional ha significado inevitablemente la recepción de influencias, la asunción de pautas de comportamiento y la instauración de intercambios que han alterado, acaso destruido, las integridades primigenias de las pueblos originarios (Pérez, 1996). Por lo tanto, la integración de los pueblos originarios en la modernidad pretenderá reducirlos junto con nosotros los mestizos en una sola unidad, en este sentido, la práctica de una ideología nacionalista implica el decreto de reducir o eliminar todas las lealtades y divisiones del país que puedan detener el tránsito hacia la unidad nacional e internacional (Bauman, 1996).

Para la sociedad neoliberal, la homogeneidad en cualquiera de sus títulos, es crucial en su significación, por su labor que tiene que ver con apaciguar el peso de la *diferencia* y por ende conservar el orden social, pero sobre todo en lo económico.

No es que el otro haya sido un problema de pronto, sino que el *otro* ha aparecido y existe en paralelo, a partir de los planteamientos del neoliberalismo. Ante la presunta aspiración a una homogeneidad global, simplemente no hay cabida para la *diferencia*. Irónico asunto pero de gran peso socio-político, a partir del cual se ha conformado una serie de posturas para abordarlo desde un concepto ético-moral de la humanidad e intereses económicos.

La consolidación del Estado nacional, implicó dotar al mundo de una estructura y mantener dentro de sus posibilidades el orden en parámetros exactos, en donde anestesiar la *ambivalencia*⁴ será sumamente crucial.

En la apuesta de lograr esta hegemonía cultural, se aspira asimilar al *otro* en el modelo neoliberal a la conveniencia de él, siendo tolerantes a la diferencia,

⁴ Concepto expuesto por Zygmunt Bauman (1991), para hacer explícito el fracaso del lenguaje en su dimensión separadora, es decir, a la posibilidad de referir un objeto o suceso a más de una categoría definiéndose como el correlato lingüístico específico del desorden. Hace alusión a todo aquello a lo que escapa a la normalidad “lo encaja en ninguna clasificación oportuna”. Para más información Consulte: Bauman (1991). Modernidad y Ambivalencia. Londres, Polity Press.

enmascarándola en términos de igualdad, es decir, disolver la diferencia en diversidad (García, 2005).

Lo *diferente* para la modernidad es intolerable, bien por sus afectaciones culturales, económicas y políticas que sobreviene, supone de una amenaza para su desarrollo, pero ante su posible apertura a la *asimilación*, ha permitido la integración de grupos catalogados como *diferentes*, en cuanto cumplan con la satisfacción del modelo neoliberal. Sin embargo, esto únicamente será posible afirmando su *diferencia*; *“te acepto pero conservando tú diferencia y bajo tú catalogación de diferente, porque me conviene y es necesario para el fomento de una concepción de poder”* (Bauman, 1996).

Bauman (2000) hace explícita esta idea de la siguiente manera: “(...) ese orden (el económico) llegó a dominar la totalidad de la vida humana, volviendo irrelevante e inefectivo todo aspecto de la vida que no contribuyera a su incesante y continua reproducción” pp. 4

En tanto los grupos considerados minoría, ya sea grupos indígenas, emigrantes, minusválidos etc. queden asimilados y excluidos, como menciona Bauman (2000), por medio de una estrategia denominada *proteofobia* que parte de los conceptos *antropófago de Levi-Strauss y Antropoémico*⁵, que afirma el desarrollo de una idea global de exterminio a la diferencia, pues lo *otro*, distorsiona el cálculo de eventos, debe ser desarmado, suprimido, exiliado física o mentalmente.

Como técnica de asimilación y tolerancia ante esta la *diferencia* se encuentra el *multiculturalismo*, que en términos socio-políticos invita a los *otros* y los *mismos* a unirse en uno solo. Es decir, permitir su integración de todo, bajo el discurso del respeto a las diferencias culturales: ritos, costumbres, vestimenta, lengua etc.

⁵ En tristes trópicos de Claude Lévi-Strauss sostiene que las sociedades primitivas despliegan una estrategia para conjurar el peligro de los seres “extraños” (diferentes) muy distinta a la que empleamos los “civilizados”. Su estrategia sería antropófaga: se comen (asimilan biológicamente) a los extraños. Nosotros, por el contrario, seguiríamos una estrategia antropoémica (del griego “eméo: vomitar): expelemos a los portadores del peligro, eliminándolos del espacio donde transcurre la vida ordenada (Bauman, 2000).

Haciéndonos creer que las diferencias “enriquecen nuestro mundo”, cuando en realidad por esta vía se hace tolerable lo diferente, más no es aceptado. El verdadero discurso corresponde a deslegitimar el valor de estas “culturas” considerándolas *inferiores y diferentes*, ya que éste proclama de inmediato una condición de súbdito que implica una exclusión e inclusión.

Las diferencias son mantenidas, para reafirmar el modelo hegemónico, siendo que estas existen a través de unos otros a quienes contraponer el poder. Dentro de la tolerancia a la diferencia, pueden identificarse un entramado de tácticas políticas utilizadas a favor de concretar las dicotomías. Una de ellas, bien puede ser el *multiculturalismo*, que partiendo desde la concepción del *otro*, pretende que éste acepte su condición de inferior y asimile el modelo dominante, es decir, se diluya en él, lo fortalezca al imitarlo como única forma de vida y sea destinado a su extinción si se rehúsa hacerlo. En términos simples pretende alcanzar la afirmación de su superioridad como modelo económico dominante (García, 2005; Zizek, 2012). Gliman, 1986 (citado en Bauman, 1996) lo expresa en los siguientes términos: “Conforme más te pareces a mí, más conozco el auténtico valor de mi poder que tú desearías compartir y más consciente soy de que tú no eres sino una limitación; un intruso” pp. 116

En cuanto a la distinción establecida de sociedad moderna y en el caso específico de los pueblos originarios, se entiende que de por medio existe un orden jerárquico que permite la existencia de las diferencias. Desde esta perspectiva, las culturas indígenas únicamente pueden ser toleradas bajo la lupa de “extraño” o “exótico, siendo este tipo de categorías permisibles, es decir, las convierte en algo aceptable hacia los demás a medida que se ajustan a la sociedad dominante, específicamente para el mercado del consumo (Bauman, 1996; García, 2005).

El *otro* tiene sus propias costumbres denominadas extrañas, deja que las conserve el modelo dominante para recordarle que sólo se ajustan a él, pero no a la gente normal. La infiltración de la cultura eurocéntrica, y su percepción en términos de un referente global para la conformación de una hegemonía, lo

considerado “blanco” no está marcado sino que se convierte en referente para medir la diferencia de los otros (Kaltmeier, 2010). Estas tácticas se ubican dentro de la sociedad neoliberal, al asignar a cada grupo o estrato social una identidad particular, ya que bajo esta premisa se conforma una sociedad que tiene en cuenta a cada grupo y le confiere su propio status de víctima en virtud de discriminaciones positivas (Zizek, 2012).

De esta manera, la introducción del concepto de *cultura* rescata la identidad de cada grupo social, permitiendo la legitimización de prácticas excluyentes e interiorización en ellos desde la cualidad de *inferioridad social*. El confirmar y difundir las prácticas culturales de los otros, no corresponde a un hecho solidario hacia el *otro*, sino más bien reafirma su segregación y discriminación en términos de *folklor*. Los pueblos originarios en contraposición a la cultura dominante, han sido concebidos bajo un estigma.⁶ El caso del indio–indígena-, este será sinónimo de pobreza, atraso e ignorancia y bajo estos preceptos se normaliza la idea de considerar que “necesitan ayuda por ser los hermanos menos afortunados” (Navarrete, 2008).

Se considera que las culturas indígenas son tradicionalistas y por ello contrarias al progreso y la modernidad, a partir de esto se les adjudica sus carencias económicas y sociales. Infiltrándose un discurso que deslegitima a los pueblos originarios en todos sus ámbitos, en otras palabras estos quedan asediados.⁷ Descubren a partir de esto que sus valores, conocimientos y pautas de acción son instrumentos ineficaces de interpretación de la realidad; formas inadaptadas, poco productivas y disfuncionales en su contraposición con la cultura dominante (Pérez, 1996). Sus valores, concretan lo que son y aún en contraposición del modelo

⁶ Un estigma es concebido como la manera de destacar la *diferencia*, es decir que en palabras de Bauman (1996) es descrito como “(...) el límite de la capacidad transformadora de la cultura (...) se adecua al contenido de inmovilizar al extranjero en su identidad de *otro excluido*. pp. 106

⁷ Concepto utilizado por Bauman (2005) en su libro *Vida Líquida*, en su descripción del individuo y su inmersión en la sociedad en términos de individualidad y su reciprocidad dada con la sociedad de consumo. El individuo queda asediado, en cuanto no tiene escapatoria y debe cumplir con los criterios de individualidad para evitar ser excluido.

moderno que pretende instaurarse en sus comunidades, algunos han decidido perpetuar la existencia de ellos, aunque en su mayoría han decidido dejar su comunidad para integrarse a las ciudades cercanas.

Es posible delinear la acción institucional en el esbozo de estas problemáticas basadas en indicadores de desarrollo social, en muchas ocasiones alejados de la percepción misma de la comunidad (economía, educación, alimentación, salud etc.) (Schmelkes, 2011; Diario Oficial, 2014; Hall & Anthony, 2006). Construida en términos de las dinámicas económicas capitalistas y bajo la estructuración de proyectos sociales de desarrollo manipulados por el Estado. Estos proyectos de desarrollo en ocasiones promueven explícitamente la integración subordinada de las economías campesinas e indígenas en condiciones de explotación, por ejemplo, en las empresas agro-exportadoras y agroindustriales como proveedoras de fuerza de trabajo barata o como abastecedora de materias primas baratas (Larrea, 2010).

El proceso de globalización neoliberal ha forzado el tránsito desde el mundo campesino-indígena dominado por la producción agropecuaria y la familia campesina a un mundo rural en el que predomina el trabajo asalariado; ayudas del gobierno, donde, los arquetipos de la vida rural indígena han sido reemplazados por la beneficencia pública, el trabajo precario y la emigración (López & Peláez, 2012; Muñoz & Vázquez, 2012).

Los territorios indígenas, son sobrevalorados por las instituciones públicas y empresas privadas a partir de lo que estos pueden aportar económicamente, a partir de esto se inicia el despojo de la población y explotación de los recursos naturales. Esto ha acelerado su exclusión y también ha puesto en mayor riesgo su continuidad cultural e identitaria como pueblos, al ser perjudicados de manera directa con la expropiación de sus sitios sagrados, de sus territorios, de los recursos naturales que algunas de sus regiones tienen y de la destrucción más irracional de la que tenga memoria la humanidad: el hábitat.

Hacer visible las diferencias, pertenece a una estrategia política con la que, en palabras de García (2005): “Se les marcará con el hierro de su identidad pretérita, se les atará a sus orígenes (...) que arrastrarán en adelante como un estigma, como una señal de derrota socio-económica y disponibilidad para una explotación sin límites” pp. 96. Es decir, lo ambivalente es el otro, la cara opuesta, degradada, suprimida, exiliada.

En cuanto a la percepción calificativa de ser ajenos al sistema dominante, en el caso de los pueblos originarios, ellos representan una estadía “extranjera”, es decir, su permanencia como grupos como tal no representa una amenaza en términos simples. Pero bajo una visión general desde la modernidad su prevalencia a lo largo plazo podría resultar en un debilitamiento dentro del sistema económico neoliberal, el cual no es conveniente; ante todo el eliminar todo residuo que no encaje en su reproducción y desarrollo será crucial para su mantenimiento. El irremediable pecado del extranjero es la incompatibilidad entre su presencia y otras presencias, fundamentalmente con el orden dominante. En el proyecto de la modernidad, en cuanto a la consolidación del Estado y su producción nacionalista que de esta se deriva, será primordial eliminar o suprimir todo aquello que no contribuya al proyecto global.

Ante la afirmación del proyecto moderno, se hace implícito un decreto liberal de aceptación a los pueblos originarios, por medio de la ideología nacionalista que no aspira a conservarlas, sino a convertir aquello ambivalente en nativo. Bauman (1996) menciona al respecto: “La diferencia es algo con lo que se puede vivir, mientras se crea que la otra parte del mundo es, como nosotros (...) un mundo sólo habitado por otros amigos y enemigos sin ningún tipo de híbrido” pp. 99

1.2 Educación y su objetivo en los pueblos originarios

Ante el afán de continuar la existencia de vida bajo esta ideología moderna, la *educación* será la institución por excelencia para reproducir dicho modelo dominante. Su intención estará enfocada no solamente en la reproducción de conductas específicas sino también a la replicación de la cultura homogénea que se pretenderá expandir como proyecto global. La educación por sí misma representa la preparación de los individuos a la sociedad moderna imperante, es decir, formarse para el mundo económico-político. De esta manera se delinea que la educación estará al servicio del orden establecido, adaptando a los individuos al mundo moderno y el quehacer de las empresas transnacionales. La educación instaure una serie de valores como la competencia e individualismo que se apegan al funcionamiento de la sociedad y serán impuestos como forma educativa global.

En este sentido la escuela es una institución de importancia, en cuanto sus objetivos delineados se enfocan en la satisfacción de las demandas del neoliberalismo. Objetivos que se centran en la repetición y replicación de un conocimiento “políticamente aprovechable”, es decir encerrar el pensamiento a una tendencia acrítica. Ya que los saberes reales (críticos) no son de interés para el sistema al suponer una amenaza para él (Michéa, 1998; Veiga-Nieto, 2015).

Se considera, entonces, que si hay otras ideas existentes a la par del modelo dominante, es posible contribuir a su colapso; es por ello que la escuela apuesta a la conservación de un pensamiento acrítico que no cuestione los porqués de las problemáticas sociales actuales y mucho menos reconocer a otras formas de pensamiento.

Ante este precepto, la educación, será considerada una herramienta para lograr una integración social, es decir, una sola manera de pensar, sentir, hablar y vivir. Es posible ubicar bajo esta premisa, una disociación cultural, en cuanto a los pueblos originarios, ya que si el objetivo de la escuela es la reproducción de ideas

neoliberales, es posible cuestionar ¿Cómo lograr una integración de estos grupos considerando sus raíces comunitarias si difieren directamente a la forma de vida moderna?

Como ha sido mencionado con anterioridad, la problemática de la diferencia a raíz de la conformación del Estado-Nación, ha planteado la integración de grupos como los pueblos originarios en el cumplimiento de conformar una sociedad homogénea por medio de la *educación*. La escuela en un contexto indígena pretende lograr precisamente la disolución de la *diferencia en diversidad, en otras palabras afirmar por medio de la educación el poder del modelo dominante y la instauración de una idea ante el hecho de que realmente se necesita en este espacio para “progresar”*.

Ante estas condiciones se permite plantear a la educación desde un carácter instrumental cuyo objetivo será destituir el núcleo comunitario, persiguiendo una colonización cultural que permitirá consolidar una historia que afirma una identidad única (nacionalista); logrado desde una percepción de la diversidad que se adorna con motivos exóticos e inventarios museísticos. Es aquí donde la educación es considerada la herramienta por excelencia que ha permitido desarmar en dosis discretas a los pueblos originarios en todos sus ámbitos, en términos de “respeto y tolerancia” a la diversidad.

Esta técnica tendrá como finalidad realmente exterminar la diferencia, ya que por esencia la escuela homogeniza, difundiendo los valores de la cultura dominante. García (2005) lo explica de un modo particular en cuanto a la persistencia de la cultura dominante instaurada sobre *otras* formas de vida, en términos generales el objetivo será el mismo; concretar su disolución: “No impondremos nada a las otras culturas, pero “propondremos”. Les diremos: esto nos ha ido bien a nosotros, mirad si a vosotros también os funciona (...)” pp. 48.

El cuestionamiento que se hace a la educación proviene de la producción de la *diferencia*, en donde a partir de los preceptos de la modernidad, esta cualidad

tiene un sentido en cuanto a que significa una obstaculización para su desarrollo pleno. Preguntas entorno a ¿cómo erradicarla? o ¿qué hacer con ella? serán cruciales para el modelo dominante, generando una especie de controversia a partir de los conceptos de tolerancia hacia la “diversidad” y el “multiculturalismo” que emplea para neutralizar la otredad (Esposito, 2012).

La preocupación derivada a partir de la consolidación de un Estado-Nación, encuentra su núcleo en los pueblos originarios; ¿Qué hacer con ellos? ¿Cómo integrarlos? La verdadera cuestión radica en la confrontación de estos grupos con el objetivo de lograr la desaparición de su historia conformada en culturas sólidas. En términos de Vergara (2010): “El reto que enfrentamos como país es reconocernos como sociedad pluriétnica y multicultural en un contexto democrático” pp. 133.

Sin embargo, el verdadero cuestionamiento descansa en la adjudicación misma de la *diferencia*, ¿de dónde surge? Y ¿quién asigna la diferencia? En palabras de Corona & Pérez (2010) es expresado de la siguiente manera; “No es porque se es diferente que se le discrimine, sino al revés, porque se le discrimina, su nombre étnico adquiere características negativas y racistas” pp. 22

El aceptar las diferencias como enriquecimiento cultural, sólo permite hacerlo desmenuzable, pero es inconcebible delimitar una educación en estos términos, en cuánto se desea imponer elementos ajenos al contexto mismo de los pueblos originarios. Esto se establece con la finalidad de conformar su mantenimiento político-social de residuo, que permitirá dar vida a los pueblos indígenas en función de su utilidad, es decir, debilitará a las comunidades gradualmente hasta tal grado que sea permisible el control de estos grupos (García, 2009).

En estos términos la educación será un medio para des-componer y re-componer a las comunidades a su voluntad, dicho de otro modo, previsto un pueblo originario en términos de manipulación e intereses políticos, convendrá instaurar un modelo educativo que se centre en perpetuar al proyecto dominante usando discretamente

los valores de la cultura indígena en cuestión. De este modo la educación, específicamente dentro de una comunidad rural o pueblo originario, pretenderá incorporar estos grupos a la sociedad dominante o en otros términos a la unidad nacional homogenizando y desapareciendo su cultura, siendo este último el objetivo primordial.

Parece ser que la diferencia es intolerable por atentar contra la ideología dominante neoliberal-capitalista, ya que al encontrarse ante –otras- formas de vida, supone una amenaza a su supervivencia presente y futura. En palabras de García (2005) es expresado a través de los objetivos educativos de la siguiente manera:

“La propia escuela, en fin, en último término constituye solo el modo occidental de organizar la transmisión cultural, asegurando de paso los beneficios de una adaptación del material humano a las necesidades del aparato productivo y del orden socio-estatal general, que tiende a globalizarse hoy, aplastando las restantes formas (...) pp. 42

Ante este hecho, puede decirse que la escuela aporta modelos educativos que forman a los integrantes de los pueblos originarios a semejanza del neoliberalismo-capitalismo. Apuntalan sus objetivos a estas comunidades, sin considerar realmente sus necesidades propias. Por lo tanto será necesario contribuir con una nueva propuesta crítica que permita cambios dentro de las mismas comunidades, en dado caso que sea concebible dentro de su cosmovisión y el contexto, partiendo del cuestionamiento central, ¿cuán necesaria realmente es la escuela? Ya que podría resultar de una incongruencia el adjudicar problemáticas dentro de estas poblaciones cuando no existen, pero ante todo se comete un error en un primer momento al concebirlos desde una mirada en la que “requieren de ayuda”.

Las políticas y procesos de institucionalización crean la necesidad de ayudar a los indígenas, considerando a la educación el mejor medio para su “progreso”, motivo por el cual se instaura para despojar a los integrantes de los pueblos originarios de su cultura.

En el caso de los pueblos originarios, los objetivos planteados por la cultura occidental, es su incorporación y suma forzosa al desarrollo económico neoliberal, introduciéndolos a una economía monetarizada y de libre mercado. El objetivo a cumplir se satisface de encontrar medios para lograr la unidad nacional, por lo que en términos nacionalistas, la educación articulará al individuo con la población, bajo la visión de una cultura uniforme que la reproducirá, conservará y repetirá (Veiga-Nieto, 2015).

La relación directa que media a los pueblos originarios y la educación occidental está comprendida por un instrumento de **aculturación e indigenismo**, que permite la integración de estos a la cultura dominante a la par de dar paso a la pérdida de la suya. La aculturación nos permite comprender la visión moderna ante los pueblos originarios basada en la desacreditación de estos sin contar con un verdadero reconocimiento de sus culturas.

La cultura moderna está impuesta e infiltrada bajo un discurso de “desarrollo” y se contraponen visiones de vida ambivalentes, ya que el modelo de la modernidad identificará la cosmovisión, religión y cultura de los pueblos originarios carente de todo valor en términos económicos. Por lo que propondrá indicadores que harán ver sus condiciones de vida como inferiores, y de necesaria normalización.

Ante la conformación de escuelas rurales campesinas e indígenas, cabe rescatar que no se han obtenido los resultados deseados, ya que los programas implementados si bien descontextualizados, se conforman de tal manera que excluye la lengua, hábitos y costumbres de los pueblos originarios, privilegiando los intereses del modelo dominante.

Términos como: normalizar, civilizar, des-componer; adquieren relevancia para visibilizar el proyecto global ante aquello que ha sido clasificado como lo otro. La educación occidental siendo precisa en cuanto a sus objetivos, se ha confrontado con problemas serios, cuando se trata de conformar un plan de estudio que satisfaga la función de “asimilar” e “incorporar” al otro. Específicamente hablando

de los pueblos originarios, desde la conformación de una identidad nacional, su integración a ella no ha sido llevada satisfactoriamente.

Lo cierto es que el plan de homogeneidad ha significado una confrontación entre culturas, aunque visto minuciosamente, realmente la problemática radica en la violencia de la imposición. Los pueblos originarios, propios en su conformación como grupo, representan centenares de años de historia que implica costumbres, hábitos, y tradiciones que simplemente no puede disolverse en una idea dominante.

Ante esto se reconoce la delicadeza que resulta en conformar un modelo educativo en un contexto indígena, al estar expuestos al riesgo latente de replicar las prácticas del modelo dominante, en cuanto a imposición y dar por hecho necesidades que no han sido expresadas por los propios habitantes.

La educación para lograr este mérito se ha enfrentado a múltiples retos, el principal corresponde a la armonización entre la cultura occidental e indígena. Retos en cuanto a lograr un puente entre ambos mundos “sin tratar de imponer” ha conllevado a una ideología que se respalda bajo valores como el -respeto- y -tolerancia-, pero realmente solamente ha permitido reafirmar las jerarquías de poder.

Ya que se reconoce que más allá de instaurar una educación en pueblos originarios, las intenciones no se limitan a esta causa sino realmente destituir y desintegrarlas a consolidar las prácticas de la ideología neoliberal. Es por ello que en el siguiente capítulo se discute el alcance de la apuesta educativa moderna respecto de los pueblos originarios, centrando el impacto que tiene sobre las formas comunitarias específicas, cuestionando a la educación misma y la manera que tiene al imponerse en los pueblos originarios.

EDUCACIÓN EN LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

2.1 Antecedentes

La educación para el mundo moderno representa una traslación histórica constante, por lo que ha adquirido diferentes objetivos a lo largo de su historia, siendo ésta cambiante ante las necesidades políticas y sociales demandadas en una época particular, aunque continuamente ha sido un pilar fundamental en su realización.

Haciendo referencia específicamente a los pueblos originarios, el concebir propiamente la educación dentro de su contexto, nos remite a pensarla desde épocas pre-hispánicas, en cuanto ésta correspondía a instruir a los guerreros en el cumplimiento de un conocimiento que permitiera el avance de sus culturas, aunque es posible considerar que esta atribución educativa es una analogía riesgosa cuando se *habla* desde la modernidad.

Posteriormente, en la época colonial la educación fue concebida en un proceso de evangelización y de cambio cultural para lograr la desaparición de sus costumbres “mágicas” y rituales sagrados cuando se dirigía a los pueblos originarios, que les permitiría *civilizarse* y propiamente fue concebida una educación indígena.

Desde entonces, la educación indígena se ha referido a aquello que se considera los indios⁸ deben de saber y no a la instrucción que los indios mismos enseñaron o enseñan. Históricamente su representa una apreciación ajena de las culturas mismas. En tanto ella adquiere un carácter *serio* a través de las transfiguraciones políticas que sufrió el país a partir del Porfiriato y Revolución, la educación representaría un medio de avance no sólo cultural sino económico y político a partir del paradigma positivista comtiano asumido por las clases dirigentes. La

⁸ La categoría de indio implicó su origen en el siglo XVI para asignar una relación de inferioridad y dominio a lo largo del periodo colonial. Su uso actualmente significa una condición de “ignorante”.

implementación de clases multigrado y concorde a una educación de “clase”⁹, se pretendía instaurar un plan educativo específico a cada sector social, encontrándose con mayor dificultad integrar a las poblaciones geográficamente lejanas y pertenecientes a algún pueblo originario.

A partir del siglo XX, la educación estaría enfocada en cumplir con un proyecto fundado en la necesidad de consolidar el poder y control federal del Estado, en la aspiración interna de crear una nación homogénea; las políticas educativas para los pueblos originarios comenzaban a consolidarse en un momento de incertidumbre, y terminaron por ser incongruentes e ineficaces.

El asimilar a los pueblos originarios, significó instaurar la educación como vía principal para lograr su integración a la unidad nacional. Ante esta idea particular de unidad, es decir la idea de un mexicano que incluya al indígena y los *otros*, conforme la idea de José Vasconcelos respecto a lograr la homogeneidad por medio de una raza cósmica. Es decir, declarar el país mestizo y culturalmente plural, que significaba el fusionar la herencia española e indígena. Sin embargo, el discurso bien podría interpretarse como un modo de eliminar la multiplicidad étnica, por lo que el antropólogo Manuel Gamio consideró que más allá de lograr la integración de los pueblos originarios dentro de la sociedad moderna, era importante rescatar su especificidad como culturas propias en la consolidación de Estado-Nación (Bertley, S/N).

En cuanto al estado de la educación y su *surgimiento* en el contexto socio-político posrevolucionario, ésta adquirió características específicas en cuanto al apogeo del desarrollo económico que correspondía al trabajo agrario hacia durante la primera mitad del siglo XX y luego del triunfo de la revolución. Ante la necesidad de cubrir esta demanda, la educación fue reformulada por Moisés Sáenz a partir de una perspectiva -pragmática social-, la cual estaría enfocada en lograr la

⁹ Dada la industrialización porfiriana, en algunas entidades de la república, se consideró que para que el pueblo accediera al progreso y elevará su nivel intelectual, moral y estético resultaba necesario jerarquizar y diferenciar las escuelas en clases.

integración de los pueblos originarios por medio del decreto de campesinos emprendedores, dando así mayor prioridad a una expansión económica por medio de la producción del campo (Bertley, S/N).

La escuela, ideada posteriormente por Narciso Bassols, vendría a concretarse por medio de un enfoque que no solamente visualizaba la modernización del campesinado, sino también su integración política y socioeconómica del país va a partir de la *inclusión corporativa* de los distintos sectores sociales (Bertley, S/N).

En esta misma línea, la *escuela socialista*, aceptada por Lázaro Cárdenas, declara al Estado como única instancia de control del proyecto educativo, de este modo la inclusión corporativa implicó la creación de nuevos departamentos, instancias de organización e instituciones oficiales en representación de los sectores obrero, campesino y popular (Bertley, S/N).

La visualización de los pueblos indígenas estaría en su incorporación a la modernización agraria, vistos como actores potenciales del desarrollo capitalista, pudiendo ser así asimilados por la subordinación de la superestructura ideológica a la estructura económica. El empeño estatal de configurar la participación de los pueblos originarios en el desarrollo político y económico, se concretó a partir del *indigenismo*, que abogaba el reconocimiento de la cultura de los indígenas y superar la aculturación provocada por la imposición de modelos educativos ajenos a la realidad de las comunidades.

El indigenismo, como movimiento político posrevolucionario, surge a partir de la preocupación que resulta de la marginación de los pueblos originarios y su necesaria integración al modelo dominante. Por ello, se instala bajo la institucionalización de la escuela para lograr introducir en las comunidades la lengua nacional y difundir los elementos básicos de la cultura moderna (Citarella, 1990).

La necesidad fundamentada en los pueblos originarios de aprender el español surge en torno al discurso político de ventajas accesibles que reclama el hecho de

que si es adquirido, es posible su integración pronta a la sociedad nacional y acreedores de derechos-beneficios que todo ciudadano goza. Los inicios de la alfabetización de la población indígena y la aplicación de una enseñanza bilingüe, surgen a partir de la implementación de un modelo estadounidense llamado “Instituto Lingüístico de Verano”¹⁰, cuyo intento recae en un proceso de aculturación, siendo de principal prioridad la castellanización, negando la validez de las lenguas originarias. En este caso específico puede resaltarse lo comentado por Vergara (2010): “En el plazo medio de la escuela sirve, según ellos, para “progresar” entendiéndose este concepto como la forma de dejar de ser indio. Es evidente que para la comunidad india la función básica de la escuela es la de enseñar español” pp. 231.

El proceso de castellanización, en este sentido, resulta un medio que garantiza la pérdida de la lengua originaria y por ende al peso simbólico que ésta tiene en su comunidad. La jerarquización del español por encima de una lengua originaria, resulta de una imposición cultural que se manifiesta en la educación comunitaria de los 60s y actualmente a través de la diglosia¹¹. En palabras de Hamel & Muñoz (1981):

“La generalización de juicios y prejuicios a través de los discursos públicos, en el sentido de que las lenguas dominadas serían menos aptas para las necesidades comunicativas, llegándose a una situación en que las consecuencias de la subordinación de una lengua se toman como justificación para mantener la discriminación” pp. 129.

Se considera que la enseñanza de una sola cultura niega la reciprocidad del proceso de enseñanza o compartición de otras formas de vida, asumiendo una

¹⁰ Programa lingüístico aplicado en el país para la creación de alfabetos, elaboración de materiales didácticos (cartillas de alfabetización, diccionarios, gramáticas prácticas, material de lectura), para numerosas lenguas y variantes dialectales indígenas en el proceso de castellanización.

¹¹ Situación en la que coexisten dos lenguas en una comunidad de hablantes, de tal forma que, por gozar una de ellas de mayor prestigio social que la otra, se emplean en ámbitos o circunstancias diferentes (más familiar una y más formal la otra).

orientación de currículo complementario y no de una perspectiva transversal y multidisciplinar.

El Método Swadesh¹², en sus inicios, pretendía generar una relación bicultural, recibiendo aceptación, en cuanto sus objetivos giraban en torno a la alfabetización de los indígenas en su lengua nativa para garantizar tanto su desarrollo cultural como el proceso de castellanización, pero resultó ineficaz ante la problemática que corresponde a la defensa identitaria de los pueblos originarios, siendo el elemento principal su cultura y lengua (Citarella, 1990).

Sin embargo, la educación bilingüe representó solo un pretexto para relegar el uso de las lenguas originarias, pues en la práctica se enseña castellano y, de esta manera, manifiesta la represión el uso de otras lenguas. En este sentido, De la Fuente y Aguirre Beltrán consideraron que la escuela podía funcionar como espacio de transición de las culturas originarias a la –mexicanidad- (civilización y modernidad), si esta se ajustaba a las necesidades indígenas y modernas. Es decir, se prepararía a las comunidades primeramente en la adaptación de escritura y habla del español, para su posterior preparación técnica, que conduciría al desempeño laboral de obrero o minero.

Sin embargo, en el descontento y los esfuerzos por rescatar su propia cultura, los pueblos originarios exigieron que esta fuera aceptada en términos igualitarios que la ideología moderna, aunque en su estatus actual esto aún no ha sido posible, se concretó la posibilidad de generar un espacio de diálogo entre culturas.

Con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, como respuesta a las presiones que los maestros y promotores bilingües (formados a partir de la institucionalización de la educación indígena) ejercieron sobre el secretario de educación, se legitimó el modelo educativo *bilingüe*

¹² Creado por Mauricio Swadesh, se emplea la representación de situaciones comunicativas cotidianas, empleándolos como vehículos para la enseñanza, tanto la lengua materna como la lengua nacional, aumentando el uso del castellano en la medida en que se adquiría su dominio.

bicultural. Este modelo concreta sus bases, en la implementación de un plan educativo que estimula el uso de las lenguas nativas coordinado con el español, además de promover el uso de las primeras para estimular la horizontalidad. Esto buscaba fortalecer, principalmente, el sentimiento de pertenencia étnica revitalizando las lenguas nativas-, así como la integración geográfica y política del país, vía el dominio general del español como segundo idioma que operaba como una mediación simbólica.

La educación indígena concebida desde la biculturalidad, comprende el esfuerzo por compaginar dos ideologías diferentes en un modelo educativo, es decir, revitalizar la cultura propia de los pueblos originarios y los lineamientos de la educación occidental. Sin embargo, estaba claro que la sociedad hispano hablante amenazaban a las sociedades tradicionales indígenas, definidas como culturas propias. Lo que hace visible, entonces, este modelo educativo bicultural es lograr el proceso de castellanización por medio de las lenguas originarias, siendo un método eficaz para imponer la cultura dominante de manera rápida; esto, constituyendo un mecanismo infaliblemente coercitivo para olvidar la lengua materna (Hernández, citado en Hamel & Muñoz, 1981).

La práctica de una lengua originaria dentro de los pueblos originarios es tanto un medio de expresión como anclaje de una identidad cultural, por lo que arremeter contra su existencia a través de la imposición del español conlleva a una “violencia civilizadora” (Olguin, 2001). Conservar o no conservar las lenguas, no es una cuestión que pueda reducirse a asuntos de integración o asimilación conforme un programa educativo ajeno, cuando a partir de esto se determina la evolución o extinción de la propia cultura indígena. Hirmas (2008: 31) hace mención de esta problemática de la siguiente manera: “(...) La tendencia homogeneizadora del conocimiento (...) se ha transferido al modo en que se elaboran los textos y materiales educativos cuyos contenidos (...) consisten comúnmente en una traducción del castellano a las lenguas originarias”. Así, es posible plantear que propiamente el modelo bicultural implementa el uso de traducciones de textos

escolares y ejercicios del idioma dominante a la lengua materna, por lo tanto, puede decirse que realmente no es portadora y transmisora de contenidos culturalmente diversos (Abram, 2004 citado en Ströbele-Gregor, 2010).

La implementación de libros de textos bilingües, parece considerar el español como equivalente léxico con las lenguas originarias, sin embargo, cada lengua tiene su particularidad, del cual resulta un error aterrizarla en una sola concepción.

Asimismo, el considerar a los pueblos originarios únicamente diferentes respecto a la variable lingüística, incurre en un error categórico, que desconoce a la cultura desde el interior de los pueblos originarios. En el marco de México, propiamente se trata de una situación de colonialismo interno, que privilegia la lengua y cultura castellana a costa de las originarias. De esta forma, los pueblos originarios carecen de instrumentos para ir desarrollando su propia lengua y, desde cada ángulo, se sienten –obligados- a abandonar sus modos tradicionales (Albó, 1995 citado en Muñoz, 2002). La UNESCO (2002: 47) lo refiere a través de la siguiente declaración: “Las lenguas (...) sus palabras –y las frases- han dejado de significar cultura, vida política, religión y son sustituidas por otros términos que responden mejor, se piensa en los usos –necesarios- de la vida moderna (...).

Por ejemplo, en las comunidades zapotecas de la Sierra Juárez de Oaxaca no se encuentra en operación la educación “bilingüe-bicultural”, se emplea actualmente, el llamado *método directo*: una enseñanza exclusivamente en castellano. Los currículos no reservan el menor espacio a la divulgación de la historia y cultura zapotecas, excluyendo así la condición indígena. El caso no solo abarca a estas comunidades sino a varias más del país, lo que permite apreciar que efectivamente la institución educativa como es percibida actualmente, pretende destituir a las formas comunitarias legítimas (usos y costumbres, valores y cosmovisión).

El resultado de las políticas educativas para los indígenas en el siglo XX fue paradójico, por un lado se avanzó ante el reconocimiento de la diversidad

lingüística y étnica del país y del estado de inequidad económica, política y social. Por otro lado, se avanza en la institucionalización de una identidad homogénea y un modelo de educación indígena con fisuras, que aboga aún en borrar las diferencias entre los pueblos, ignorando la diversidad en cuanto a sus antecedentes, las representaciones culturales y las expectativas que tenían en torno a la escuela, agudizando así la inequidad educativa (Bertely, S/N).

Las políticas educativas impuestas en los pueblos originarios, han resultado fracturadas en cuanto su puesta en práctica, ya que actualmente los programas educativos exigen propuestas que el gobierno no le interesa cubrir por la demanda que esto implica. La capacitación de maestros bilingües es complicada por la distorsión e incompreensión que se tiene de las lenguas originarias actualmente, no existe el presupuesto para enviar maestros siendo necesario rotarlos a lo largo de un ciclo escolar, así como de rezagos en materiales e infraestructura.

Ante estas condiciones, la educación para los pueblos originarios en el siglo XX estuvo lejos de asumir su responsabilidad financiera y ética en torno a un proyecto de nación pluricultural que asegurara el cumplimiento de los preceptos constitucionales fundamentales. Las escuelas indígenas han inculcado la preservación de las culturas a partir de una noción museística y folklórica, que encierra sus posibilidades de ser concebidos ante el otro moderno, en términos de igualdad política y social.

Ante el proceso de emigración, que resulta de las deficiencias educativas, los pueblos originarios son integrados a programas convencionales, que generan múltiples problemáticas de rendimiento e inclusión. Estos se auto-perciben en negativo, en la inexistencia y como residuos de un pasado superado con la integración nacional, sintiéndose como extraños y ajenos a sí mismos. Aunque viven y sobreviven como indígenas actuales y ciudadanos, no se reconocen en esa historia y aprenden a ocultar su identidad por vergüenza. La enseñanza convencional, fomenta la pérdida de derecho a ser respetados en sus particularidades lingüísticas, culturales e identitaria; los libros de texto, las

prácticas escolares y la ideología nacionalista se asocian la diversidad étnica con un pasado arcaico.

Se comprende que, bajo este enfoque educativo, se considera a la diversidad cultural como mero recurso que termina por generar un aislamiento cultural, considerando a la cultura como un todo estático y cerrado, aspirando concretar una visión purista de ella.

Las estructuras de Estado en todos los niveles e instancias continúan, por lo general, operando con esquemas centralistas. Se sigue imponiendo una visión de desarrollo que excluye la visión indígena en la construcción de los planes educativos, implantándose programas muchas veces sin consulta con las comunidades que atienden.

La educación dentro de una comunidad de rasgos de pueblos originarios, toma una caracterización en cuanto a la noción de lograr una homogeneidad perteneciente al proyecto Estado-Nación. En sus primeros intentos, está abogaba por ser de carácter bicultural que preparaba a sus integrantes a una incorporación a la sociedad a través del reconocimiento de una cultura ajena.

Se consideraba bajo este modelo educativo, únicamente importante enseñar el español, y lograr la alfabetización con finalidades prácticas, sin embargo, ante su valor –impositivo- e ineficacia este se transformó, en el modelo Intercultural bilingüe-, es decir, el fomento de una cultura de respeto al “otro” y la enseñanza de *su* propia lengua. El integrar, y des-componer a los “diferentes” ha sido prioridad de la educación desde la conformación de una sociedad moderna, en otras palabras fomenta una noción de un “nosotros” (como única verdad) y los “otros” (como los “extraños”).

Ante la comprensión de la imposibilidad de lograr una destitución al menos de manera repentina en términos culturales, como es el caso es de los pueblos originarios, se recurre a la inter-culturalidad para apaciguar las diferencias en un “diálogo amistoso”. Se supone considerar a la diversidad cultural, como el diálogo

entre lo –distinto- y el establecimiento de canales recíprocos de comunicación, aprendizaje y experiencias (Vergara, 2010; Schmelkes, 2001).

En este sentido, la interculturalidad no admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros. Como aspiración, la interculturalidad forma parte de un proyecto de nación (Schmelkes, 2005). Así la educación intercultural comprenderá el resultado entre la integración de las bases del modelo bilingüe bicultural y principios de horizontalidad de intercambio intercultural; reduciendo los conflictos entre sociedades que se definen a sí mismas culturalmente.

Las características que conforman al modelo educativo intercultural, según Hirmas (2008) & Vergara (2010), son las siguientes:

- Resulta de un punto de encuentro entre culturas
- Es expresión articuladora del reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y religiosa
- Permite la comunicación entre culturas e intercambio de “enriquecimiento mutuo” y cooperación
- Cultiva el respeto ante las diferencias
- Comprende y aprecia al “otro”
- Reconocimiento lo que se tiene en “común”
- Permite el cultivo de la cultura propia que garantiza afirmar su identidad.

El conformar una ideología política que resalta las “diferencias” como medio de enriquecimiento cultural y global, parece incorporar a la interculturalidad a través del discurso educativo, acentuándose particularmente en contextos caracterizados por condiciones de pobreza, marginalidad o asilamiento social. La interculturalidad instaurada por medio de la escuela permite comprender al –otro- desde una perspectiva positiva y de aporte a conformar una identidad nacional.

En las poblaciones originarias la educación intercultural persigue el conocimiento y la valoración de la cultura propia, así como el reconocimiento del valor y el respeto a las otras culturas con las que se comparte el territorio (Schmelkes, 2005). Jiménez & Calderón (2010: 172), mencionan al respecto que: “La diversidad cultural y pluralidad de usos, costumbres, símbolos, cosmovisiones y lenguas son condiciones fundamentales para garantizar la democracia de una sociedad”.

En estos términos, la diversidad será considerada fuente de desarrollo, entendido no solamente respecto de *crecimiento económico*, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual afectiva, moral y espiritual satisfactoria (UNESCO, 2002). El fomento de estas discriminaciones positivas, encuentran su origen en “asimilar” las diferencias bajo un marco de derechos que declara en una primera instancia la necesidad de la “educación” y el conservar y difundir la propia vida cultural de los pueblos originarios.

Ante la declaración del Informe de 1996 de la Comisión Mundial de la Cultura y Desarrollo (citado en Sandoval & Montoya, 2013), se afirma que la mayoría de los gobiernos todavía definen y practican políticas de asimilación, en cuanto, una verdadera política debiese dar la oportunidad a los pueblos originarios en preservar sus lenguas. Es por ello que el periodo marcado entre 2003-2012, constituye la “Década de la Educación Inclusiva” en México, lo cual significó el inicio del proceso de “obligatoriedad” de la *inclusión*; aunque anteriormente desde los años 70 a los 90, estas políticas fueron instauradas sin conseguir lograr las metas planteadas.

Uno de los resultados de esta historia, en la afirmación histórica de su condición del otro, es que los pueblos originarios se adjudican sus fracasos por su falta de integración al proyecto moderno Estado-Nación. En este sentido, la educación realmente tiene la función de eliminar y de convencer a los pueblos originarios que son culpables de su propia eliminación (Bourdieu, 2001 citado en Kaltmeier, 2010).

En este sentido, conviene a la clase política y al capital nacional “reformular”, “refuncionalizar”; disminuir la autonomía de los pueblos originarios para llevarlos a la órbita de la regulación estatal, para hacerlos depender de fuerzas externas. Esto con el objetivo de rentabilizar mejor las inversiones y, llegado el caso, lograr que admita su propia „desaparición“. Tal es el caso de los yalaltecos de la sierra zapoteca del Estado de Oaxaca, fenómenos que la crisis económica ha provocado y de la participación de la escuela como institución que no asume la defensa de la identidad de los indígenas, sino más bien prepara a las nuevas generaciones para pensar diferente, y auspicia la emigración en busca del éxito personal a través de la educación (García, 2005)

2.2 Educación comunitaria y occidental

Considerando el hecho de ubicar socio-históricamente el alcance de la educación actual en el país, en está en particular se enmarcan una serie de objetivos clave apoyados en la replicación de un modelo económico capitalista, que difiere en directo con la cosmovisión indígena. En el empeño de concebir a la educación occidental como única forma de conocimiento, esta intercepta a las formas tradicionales *comunitarias* de conocer.

Ante la percepción de los pueblos originarios en una conformación –comunitaria-, que hace referencia al conjunto de personas que viven una vida en común conforme a la construcción de costumbres, hábitos, cosmovisión, lengua, vestimenta etc. Una comunidad, se concreta, entonces, por consolidar una identidad a sus miembros de manera personal y colectivamente según Díaz Gómez 2001 (citado en Navarrete) a partir de lo siguiente:

- Concepción de la Tierra, como Madre y como territorio

- El consenso en asamblea para la toma de decisiones (Sistemas de Cargo y Consejo de Ancianos)¹³
- El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad
- El trabajo colectivo, como un acto de recreación
- Los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal

La cosmovisión construida en comunidad a partir de la relevancia otorgada a la tierra, implica el pilar fundamental de vivir en ella, puesto que de la tierra es posible alimentarse, crea vínculos con los demás, pero sobre todo fomenta la pertenencia e identidad en sus integrantes. Creando así, una noción que anhela la armonía entre sociedad y naturaleza, partiendo del hecho que “no es posible existir sin la tierra”. La importancia de respetar y venerarla a través de las tradiciones propias de cada pueblo originario, va más allá de las ideas occidentales. Para los pueblos originarios, esto representa su manera de relacionarse con su entorno de manera espiritual, social y políticamente; es parte de su cosmovisión.

Vivir en comunidad, significa, entonces, construir y apelar por el bienestar de una colectividad, partiendo de la noción que “uno son todos y todos son uno”. El avance dentro de los pueblos originarios dependerá del trabajo realizado en conjunto, así como de las estrategias realizadas para sobrellevar las problemáticas. Siendo el apoyo de unos con otros, la base primordial de vivir en comunidad, el apoyar un vecino “sin recibir nada a cambio”, enriquece la idea de servir para crecer juntos y fomentar el –bien común-.

¹³ En muchas comunidades el consejo de ancianos, o de principales, tiene una autoridad suprema. Por lo general está integrado por las personas, casi exclusivamente varones, que han ocupado los cargos más elevados del sistema de cargos, por lo que suelen ser de edad avanzada y tienen un gran prestigio en la comunidad.

Ante su contraposición con el modelo dominante, estas formas de vida difieren directamente con lo que se desea replicar a los pueblos originarios, y uno de los obstáculos es esta concepción de comunidad. Lo que se pretende infiltrar a modo de educación en este ámbito encuentra sentido en la posición individualista a la que se aspira, la repetición de un conocimiento fragmentado y el fomento a la competencia y evaluación continua.

Los planes y programas han sido y son de carácter nacional, sin tener en cuenta el medio ambiente regional- étnico, su origen social, cultural y lingüístico; bajo esta perspectiva, la pedagogía utilizada es la establecida por el sistema educativo formal, sin ninguna referencia a las formas tradicionales de los indígenas (Sandoval & Montoya, 2013) En este sentido, García (2005) expone a partir de su texto “La Bala y el Holocausto”, una serie de disociaciones entre la formulación de la educación occidental y propiamente indígena:

- 1) La consolidación de un currículo que se sustenta en percibir la educación impartida en un aula, con tiempos estrictos, y que corresponda a un currículo en pro a cumplir objetivos, etc. En los pueblos originarios esto se realiza sin tantos formalismos sino en el mero acto cotidiano.
- 2) Percepción fragmentada de la realidad en contraposición a las concepciones globales que integran a los pueblos originarios.
- 3) Necesaria aparición del maestro y material de texto en los planes educativos occidentales y la carencia de esto propiamente en la “educación comunitaria indígena”, ya que todos son educadores.
- 4) Importancia de la colaboración de tareas “colectivas” y representación de ritos, danzas que reafirman el sentido de identidad comunitaria, en contraposición al currículo formal.

- 5) Educación como forma de vida para y con el pueblo dada a través de la vida cotidiana (guelaguetza y tequio)¹⁴.
- 6) Educación comunitaria para y por los cargos de políticos, educación como medio y no fin (uso educativo de la democracia), la educación occidental prepara a sus estudiantes para la reproducción de un orden político (no educa por sí mismo).

En el marco de la modernidad en marcha, la superación de lo local aparece como una obligación para el desarrollo. No pudiendo comprender la *otredad* del indígena, el modelo moderno quisiera borrarlo del mapa con todo y su arraigo a lo local; sabe que para difuminarlo, desaparecerlo, basta con arrancarlo de su comunidad, separarlo de su tierra; esto precisamente es lo que procura, todos los días, con sus currículos interculturales y multiculturales.

Los conocimientos generados en comunidad, si bien de origen “popular”, son desechados ante su contraposición al modelo racional de conocer. En otras palabras; los rituales, ceremonias, tradiciones, conllevados por los pueblos originarios, resultan totalmente irracionales y de necesaria desaparición desde la lógica del saber moderno, y su conservación responde más a la idea de permanencia folklórica-turística que como una legítima fuente de saber. No obstante todo, lo cierto es que estas costumbres confieren un sentido de identidad a sus integrantes, compenetrando una serie de relaciones complicadas con su entorno y con ellos mismos, que la simple educación no podrá destituir con

¹⁴En México se conoce como tequio a la faena o trabajo colectivo no remunerado que todo vecino de un pueblo debe a su comunidad. Es una costumbre prehispánica que con diversos matices continúa arraigada en varias zonas de este país Sistema de cooperación mutua que mantienen los vecinos de un lugar, especialmente en las cosechas o en la construcción de viviendas; es tradicional entre los indígenas del estado de Oaxaca. El tequio y la gozona aparecen como vectores de la igualdad y de la cooperación entre iguales; ensanchan el ámbito de la ayuda mutua en detrimento del contrato y del salario.

enseñar la cultura occidental, aunque constantemente la desdibuja en su fuerza social.

Cabe destacar que la educación dentro de los pueblos originarios, no existía como tal, sino el conocimiento era dado a partir del quehacer cotidiano. Esta cobraba sentido en la interacción con otros, a partir de la resolución de conflictos, el dialogo para llegar a acuerdos dados en las Asambleas a partir de la intervención de “autoridades tradicionales” y los “Ancianos”. El aprendizaje es transmitido de manera oral, a través de la expresión de mitos y leyendas, retomados como sabiduría popular transmitida de generación en generación. Es por eso que el conocimiento tiene un sentido de –colectividad- y de relación directa con la constitución política de la misma para el desarrollo de y para su comunidad.

2.3 Problemáticas en asimilar las diferencias

Ante la tensión que implica la “diversidad cultural” respecto a estas formas comunitarias tradicionales y la necesidad de decretar una sola visión mundial, el Estado ha configurado en su proceder una –política asimilacionista-, si bien diferente a los modos de intervención violentos, pero con el mismo poder simbólico de imposición. Se considera diferente el aceptar las “diferencias” y “asimilarlas”, ya que el objetivo multicultural e intercultural parte del hecho que las “diferencias” es algo con lo que se puede vivir, mientras esto sea de beneficio económico-político. Bajo esta lógica se instaura la educación intercultural basada en el multiculturalismo en cuanto acepta la diversidad como lo “natural”, siendo posible el cultivar la tolerancia y respeto ante las diferencias y por ende es posible la coexistencia entre culturas distintas (Corona & Pérez, 2010). La política asimilacionista acepta al otro como un “legítimo otro” que conviene y se recrea precisamente desde este marco inter y multi.

La interculturalidad, representa el discurso político de integración, y nace con el fin de establecer y comprender las diferencias que el mismo Estado ha producido. Sin embargo, las consecuencias de lograr una hegemonía, recaen en su propio discurso paradójico y una utopía inconcebible antropológicamente; siendo que las diferencias culturales es un discurso que nutre la misma raíz del problema (Michéa, 2002).

En contraposición al modelo bicultural que instauró una educación formal desvinculada de la realidad indígena, la educación percibida desde el interculturalismo integra las tradiciones, ritos y conocimientos de los pueblos originarios desde una mirada occidental, perdiendo su sentido original al formar parte de los programas educativos.

En este caso, la cosmogonía indígena queda disecada en meros “contenidos”, “informaciones” y “curiosidades, la educación indígena, corre el riesgo de favorecer un “enclaustramiento cultural” que idealiza los –pueblos originarios- en el sentido de encapsular su cultura e identidad en términos estáticos. Bajo esta perspectiva, los procesos interculturales devalúan las “otras formas de saberes” de los pueblos originarios, colocando a estos en una situación neocolonial ejercida por el mismo Estado-Nación.

Se considera que la educación intercultural, si bien resulta de un cambio en la percepción de las “diferencias” en el plano educativo pretende, sin embargo, recrearse en considerar la legitimidad de estas y conservarlas, es decir, parte de un postulado que descansa en fomentar dicotomías de poder. Se recrea en la noción de integración bajo la visión de minorías que termina por destituir el valor esencial de las comunidades o pueblos originarios por considerarlas un obstáculo para el desarrollo de la –modernidad-. En este caso, la interculturalidad contempla este postulado como medio para reafirmar la dinámica social global (Bartolomé, 2006 citado en Giebeler, 2010).

Aunque se aboga en sus planes educativos, preservar y difundir la cultura de origen resulta contradictorio, puesto que es casi imposible compaginar dos ideologías sin imponer una sobre otra. Desde la noción de –asimilar- e –integrarse considera que existe una cultura legítima y –otras- ilegítimas, por lo que la escuela tratará de inculcar valores que no proceden propiamente de los pueblos originarios. En este enfoque supone siempre la renuncia de la cultura indígena para adoptar la dominante, el papel de la educación para cumplir esta meta, equivale a lograr afirmar una identidad nacionalista que en términos reales significa efectivamente “destituir a este *otro*”.

Bajo esta perspectiva es posible ubicar las definiciones deterministas en la ideología neoliberal que aspira a la integración mundial, donde resulta importante cuestiona cómo y con qué propósito se construyen y usan términos como etnicidad, minorías o mayorías nacionales (Ströbele-Gregor, 2010). Como objetivos centrales, entonces la escuela será percibida para trabajar bajo un proceso que sepulta la identidad propia de los pueblos originarios y prepara a sus integrantes para desconectarse de su comunidad, los valores comunitarios serán sustituidos por los valores y principios occidentales (García, 2009).

La educación representa, bajo esta lógica, entonces, la imposición de una determinada cultura, es por ello que el respeto a la –diferencia-, es sólo un postulado demagógico que oculta el –exterminio- de la alteridad. En este caso se trata de procesos “étnicos” y no realmente de procesos para interrelacionarse entre culturas.

Entonces, a partir de la educación son desvalorizadas las culturas indígenas, encontrándose presionados por la discriminación cultural, conduciendo a la enajenación o negación de la cultura de origen, en aparente contraposición al decreto del Estado nacional, en que se declara constitucionalmente en los Art. 2 y 4, el reconocimiento de una sociedad mexicana constituida pluriculturalmente y de composición sustentada en los pueblos originarios.

Esta historia no ha estado exenta de intervenciones violentas, incluso masacres de por medio, siempre asociadas a la apuesta de concebir a la sociedad en términos humanitarios -en una idea unilateral de humanidad-, se pretendió dar a conocer una educación que resolvería la demanda indígena de primera instancia; defender sus intereses y en segunda preservar su legado cultural. Sin embargo, ante la falta de percepción de las diferencias desde su legitimidad, es inconcebible una apropiación de dos culturas, ya que terminará privilegiando sobre todo modelo educativo occidental y sus intereses.

En todo caso, esa integración no podría concebirse en términos de respeto a la diferencia y su posibilidad de permanencia como tal. En este sentido la educación es empleada como una estrategia de integración al proyecto Estado y no una contribución a la emancipación de los pueblos originarios o enfoque de inclusión, como es relatado en los discursos nacionalistas y respeto por las -raíces mexicanas-.

La fracción VII del Artículo 4° Constitucional, a la letra dice:

La Federación, los estados y los municipios deberán, en el ámbito de sus respectivas competencias y con el concurso de los pueblos indígenas, promover su desarrollo equitativo y sustentable y la educación bilingüe e intercultural. Asimismo, deberán impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación y combatir toda forma de discriminación.

Los preceptos políticos creen cubrir esta demanda a través de la consolidación de instituciones que abogan por los derechos e intereses de las comunidades indígenas, como CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), pero fracasan en el cumplimiento de su visión y misión.

A partir de la traslación histórica de la educación indígena que comprende en un primer momento en afrontar a la diversidad como problema educativo y de desarrollo social. La percepción de las lenguas y culturas indígenas como un obstáculo fue flexible ante la permisión de dar acceso a la educación y comunicación, mediante estrategias bilingües que representó la transición al mundo e idioma hispánicos. En consecuencia, la reivindicación de la educación bilingüe a noción bicultural, significó resolver la problemática de la diversidad, atendiendo a esta como un recurso. Al permitir el acceso a las mayorías a la educación y al desarrollo industrial, se intentó potenciar el capital humano a partir de su cultura. Sin embargo, dicha noción fracasó en el poco conocimiento que se tenía respecto a los pueblos originarios cayendo nuevamente en una visión unilateral de las culturas.

Si los pueblos originarios constituyeran un grupo homogéneo, sería relativamente fácil establecer estrechas relaciones, pero el problema se intensifica respecto a lo que se ha mencionado; las culturas indígenas de México son diversas, diversas desde el punto de vista étnico, en el grado evolutivo y posibilidades culturales. El problema que surge ante los modelos educativos es su carácter unilateral y homogeneizante, que intenta simplificar a estas culturas en una sola.

Lo cierto es que es indispensable estudiar separadamente a cada población indígena, en una forma integral, es decir, en todos sus aspectos, en todas sus manifestaciones económicas y sociales, para determinar con exactitud qué es lo que requiere cada una. Sin embargo, nada garantiza que la población indígena se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción y participación en una sociedad multicultural plural, debido a que perciben convergencias entre las reformas constitucionales y el neo indigenismo del Estado con el ajuste económico, la apertura neoliberal y los costos económicos y sociales que estos provocan (Muñoz, 2002).

Los tiempos políticos actuales en Latinoamérica y específicamente en México, indican que esta negociación será prolongada y no estará desprovista de

condicionamientos ideológicos y de un temor a supuestos privilegios diferenciales. Por tanto, la apertura y el pluralismo de las políticas públicas culturales y educativas, a corto plazo, dependerán más bien de negociaciones políticas que de razones educativas (calidad, equidad, pertenencia).

La educación indígena, enfrenta actualmente retos no únicamente en la consolidación de un programa educativo que abarque las diferencias sino también el enfrentar viejas problemáticas no resueltas. Actualmente, se ha creado la ilusión de que desaparecen los viejos problemas por el simple hecho de operar con nuevas categorías y modelos educativos. Pero poco importa la estrategia metodológica, la opción pedagógica o la orientación de la política cultural, si todo ello cristaliza en la Escuela, si todo ello pasa por el afán escolarizador. El problema verdadero recae en la destitución e imposición de ideas modernas por encima de las propias formas culturales (específicas) de los pueblos originarios.

El fracaso de formas educativas, como la intercultural, ahondará en su propio círculo de confusiones y falta de consenso por no concebir a los –otros- como legítimos, dejarse de pretensiones de modificar o resquebrajarlos serán un medio para progresar en esta problemática ya suscitada desde varios años en México. Ante la particularidad que supone comprender la educación dentro de los pueblos originarios, se ha generado una serie de cuestionamientos en torno a ella, siendo la principal respecto a la esencia y objetivos que pretende lograr. Ante esto, se ha comprendido que la educación, adquiere diferentes significados ante el contexto en donde sea ubicada y el proceso histórico particular de la cual se nutre.

Por lo dicho, puede concluirse que no han podido mejorar las condiciones –indígenas- sino más bien se han vuelto más complicadas mediante la expansión del acceso a la educación, si de la conservación de sus tradiciones se trata, pues la educación ha operado como un medio “impositivo” por el que se ha infiltrado el mundo occidental, y en ese ámbito no ha podido consolidarse como un medio de *progreso indígena*. La frustración generada ante la imposibilidad de lograr

compaginar dos ideologías diferentes, seguirá presentándose en cuanto no se perciban legítimamente otras “formas de vida”.

Más allá de restar valor a la educación occidental en sí misma, es necesario problematizar su afán integrador-asimilacionista y la pretensión de anclarle a un medio que difiere en todo su bagaje cultural a costa de cualquier cosa, convirtiéndola en una apuesta perversa y violenta respecto de las tradiciones de los pueblos originarios.

Quizá *la solución* a la formación para la vida de los pueblos originarios no sea la educación como se concibe actualmente; quizá los cuestionamientos deben partir desde otra mirada, una que se aleje de imposiciones y de verdades absolutas. La discusión de fomentar o no una educación indígena nos ha conducido a este escrito, y ante ello se expresa la posibilidad de *pensar* –alternativas- que encajen y tengan sentido social para los pueblos originarios. Una otra mirada supone desprenderse de las verdades que postulan el mundo occidental, su dinámica y su educación.

Ante esta propuesta se hace alusión a la Psicología Social Comunitaria y su potencial contribución al desarrollo de re-significaciones y mejoramiento ante la propia concepción de la educación y su fuerza para aproximarse constructivamente a la condición indígena. En el siguiente capítulo se abordará sobre esta cuestión, poniendo en consideración las bases teóricas de la Psicología Comunitaria, que incluye a la educación libre y popular, la importancia de la comunidad, trabajo comunitario y sobre todo la relevancia sustancial de generar cambios desde los integrantes mismos.

PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA

3.1 Antecedentes de la Psicología Social Comunitaria

Como propuesta al presente trabajo, se considera que la Psicología Social Comunitaria (PSC) dada su relación interdisciplinaria, permite vislumbrar herramientas que conllevan a cambios individuales y por ende sociales que se han hecho necesarios en el contexto político actual. Su traslación histórica aspira por una disciplina flexible a la producción de conocimiento que bien, tiene la intencionalidad de resolver problemáticas a nivel comunitario, como puede ser la *educación*.

Se considera que su quehacer en el ámbito educativo propiamente dentro de los pueblos originarios, es posible dado su planteamiento desde sus objetivos de generar transformaciones y resolver problemas desde el propio seno comunitario; partiendo desde sus bases teóricas como puede ser; la educación popular, la psicología de la liberación, el sentido de la comunidad y el trabajo colectivo, que dan alcance para trabajar en los procesos de intervención desde la PSC.

El concebir otras maneras de organización en grupo (históricamente hablando) y de hacer “educación” propiamente desde el mismo seno comunitario, es planteado como necesario para el rescate de las redes de colectividad, que permiten cambios de raíz. Considerando las implicaciones políticas de la educación, que replica la lógica neoliberal, su cuestionamiento internamente desde la PSC implicará no solamente cambios en este ámbito sino en la estructura misma de la comunidad en beneficio de su crecimiento.

Los elementos constitutivos de la PSC, que inspiran a la transformación a través de la crítica y cuestionamiento, si bien, surgen ante un contexto de cambios socio-

políticos que sobresalta la necesidad de mirar hacia los grupos en situaciones vulnerables, y proponer cambios ante las problemáticas comunitarias.

Alrededor de los años 50 esta preocupación se encontraba latente en desarrollos comunitarios interdisciplinarios, en los cuales están presentes las características que definirían posteriormente a la PSC, al igual que una particular estrategia metodológica basada en la investigación-acción, orientada hacia el cambio social y la concientización micro, meso y macro de las comunidades (Marín, 1980).

El enfrentamiento a una serie de problemas que surgen del subdesarrollo de América Latina y la dependencia de los países que integran la región, permite así mismo la ampliación de la Psicología Social a su aplicación a las comunidades desfavorecidas socio-políticamente. Y aunque en Norteamérica, ya existía un planteamiento de la Psicología comunitaria, su orientación predominaba hacia una psicología para la Salud Mental Comunitaria o bien, como una rama de la Psicología Clínica.

En América Latina la psicología comunitaria, surge a partir de las disconformidades dadas con la psicología social que situaba bajo una percepción fragmentaria e individualista la solución de problemas de índole social. Las condiciones de vida y la necesidad de los grupos socialmente considerados *vulnerables* generaron una urgencia para producir cambios y soluciones que desde la psicología no era suficientes. Tal planteamiento suponía para el psicólogo, el enfrentamiento de la problemática con una visión distinta: la de diagnosticar en función de una globalidad y junto con esa visión, se plantearía una redefinición del sujeto psicológico en la relación (Montero, 1984).

Es por ello, que a partir de los años setenta se concreta un modelo alternativo de intervención que considera principalmente los aspectos positivos y recursos de las comunidades, buscando su desarrollo, centrándose en el origen de la acción.

Los miembros de las comunidades dejaban de ser considerados como sujetos pasivos de la actividad diagnóstica de los psicólogos, para ser percibidos como actores sociales (constructores de su realidad) (Tovar, 2001). Por lo que se busca generar una metodología basada en la acción y la participación, que sea una respuesta alternativa a los modos convencionales de estudiar esos grupos sociales específicos que son las comunidades. En este sentido, el énfasis estará enfocado en la comunidad misma y no en el fortalecimiento de las instituciones (Montero, 2011).

En sus inicios la PSC analizó los procesos psicosociales que conducen a las transformaciones sociales, ambientales y personales requeridos para satisfacer las necesidades comunitarias y fomentar el desarrollo de la comunidad. Así también, aquellos procesos que pudiesen estar bloqueando y disminuyendo esos esfuerzos.

Ya que las personas que se encuentran ante circunstancias socioeconómicas y políticas adversas, aprenden a no confiar en sus propios esfuerzos y esperar que otros hagan lo que se tiene que hacer. Más aún, surge la creencia que un otro (p.ej. el gobierno), tendrán el control de las circunstancias, frente a la impotencia y la debilidad de las personas. A esta circunstancia se señala que la pasividad, la desesperanza y la externalidad no son la causa, sino la consecuencia de ciertas condiciones sociopolíticas (Montero, 1984)

Ante estos postulados la PSC, comienza a construirse teóricamente a partir de varios campos disciplinarios para la interpretación de su acción, para comprender lo que tenía ante sí. Esta comprensión-interpretación-teorización propia no surge completa una vez, sino se construye en la praxis.

En sus inicios es posible ubicar teorías de la Tensión Social (Dohrenwend) complementadas con elementos provenientes del interaccionismo simbólico y de

la tendencia hacia una Psicología Ecológica Transaccional (Newbrough y Christenfeld). Así como postulados explicativos del conductismo de base neoconductual, como las nociones de externalidad e internalidad que llevan a la creación del constructo del foco de control (Rotter); el paradigma de la Desesperanza Aprendida (Seligman); las explicaciones del Bienestar Máximo (Foster); las de origen psicoanalítico como la teoría de la personalidad autoritaria (Adorno y otros). Todas estas comprenden una noción común que hace referencia al control y poder sobre las consecuencias de los propios actos. Así como también, las teorías de la alineación, la teoría latinoamericana de la Dependencia, aparecen como explicaciones fundamentales de base que subyacen otra interpretación de la conducta (Montero, 2011).

Primordialmente, las ideas de Marx, comprenden la base y consolidación de la psicología comunitaria latinoamericana, especialmente las ideas de los Manuscritos económico-filosóficos de 1844 y 1848. Dicha teoría permitió comprender los problemas comunitarios en el plano de la totalidad económica, social, política en la que se producen, superando la tendencia psicologista de descontextualización.

Junto a estas ideas se ubican las aportadas por sociólogos latinoamericanos influenciados por las ideas marxianas, entre las que se encuentran; la teoría de la dependencia (Cardoso y Faletto, 1978), la teología de la liberación (Martín Baró, 1986), el movimiento de la llamada sociología militante o ciencia social crítica, en la cual los trabajos de Fals Borda (1985) y Molano (1979) renovaron la perspectiva ante investigadores e inventores sociales, para el desarrollo de métodos, entre los cuales está la transformación participativa de la investigación acción (que será descrita con mayor detenimiento más adelante) (Montero, 2011).

Por último, así mismo la educación popular postulada por Paulo Freiré, comprende un peso relevante dentro de la PSC, por sus cambios hacia nuevas formas de intervención social, mediadas y efectuadas por y con la comunidad, siendo

importante así, un papel activo de los integrantes. Haciendo estos, actores de su propia transformación, en control de sus circunstancias de vida y del rumbo de su acción. Esta corriente liberadora constituyó una importante contribución al crear conceptos, técnicas apegadas a conformar una desideologización, concientización y liberación.

3.2 Objetivos de la Psicología Social Comunitaria

El objeto fundamental de esa práctica destinada al desarrollo de la participación comunitaria, consiste en la movilización de un grupo particular (una comunidad), para el enfrentamiento y solución de sus problemas, los cuales a través de la intervención de agentes de cambio, percibirá en sus dimensiones reales y en sus relaciones con el medio en que se presentan. (Montero, 2004).

El delineamiento de sus antecedentes históricos, permiten centrar los objetivos de la PSC en cuanto aspira a empoderar, transformar y liberar los integrantes de las comunidades desde sus necesidades y situación social, económica y política actual. En cuanto a su conformación teórica-fenomenológica, por lo tanto, reafirma esta idea concibiendo a los integrantes de la comunidad, como individuos participantes que permiten su dinámica a través de las prácticas que dan sentido a la misma. Reconoce por lo tanto, un papel activo de sus miembros, que significan sus realidades de modos particulares, en tanto esto, se considera que es posible conocer la organización interna de la comunidad desde los individuos que la conforman. En este sentido la PSC, se interesa por reconocer el carácter subjetivo que deriva de la consolidación de las comunidades propiamente y su ejemplo utilizado para generar cambios desde el mismo individuo y por consiguiente colectivamente. En tanto, que la subjetividad nos indica la relatividad de las realidades; la construcción de significaciones de su entorno y como este se apropia de ellas, da sentido a la reproducción y conformación de ciertas prácticas dentro de la comunidad.

La relación recíproca entre comunidad e integrantes se disuelve en *uno solo*, ya que resultan del producto de una relación bidireccional en cuanto que cada uno significa al otro simbólicamente y existen per se dé sí. De este modo, el contexto social es comprendido como expresión particular de la subjetividad, suscitándose una mediación entre el proceso societal general y la vida de los individuos reales, ya que esta interpretación concilia el análisis desde la sociedad para retomar a la –individualidad concreta–.

El mundo social se concibe esencialmente como un mundo relacional e intersubjetivo que se representa en un conjunto de normas, patrones y códigos que cada grupo humano construye en tanto su cultura, y que se expresa fundamentalmente en el lenguaje.

El interés radica en acceder al mundo de los *significados* de los –otros–, desde una perspectiva psicosocial, que recupera, la posición de los individuos como productores a través de una realidad socio-histórica en cambio. El hombre y las diferentes formas y niveles en que su subjetividad se expresa, se entiende en su carácter de producto de tales condiciones sociales, concretas históricas y específicas (Tovar, 2001).

En la condición de *ser-social* del individuo y la capacidad simbólica de dar sentido a sus comunidades, es posible a partir de un *interaccionismo simbólico*, en donde la realidad se construye a partir de la interacción con el medio y la apropiación individual de los símbolos: “La acción sólo es social si está dotada de significación para quién la ejecuta” (Sociología del acto de Weber). Considerando la definición de la realidad como social, que se construye en la interacción, de la cuál emerge una realidad simbólica; puede decirse entonces, que el mundo social se concibe esencialmente como un mundo relacional e intersubjetivo que se representa.

De este interaccionismo simbólico se consideran tres pilares fundamentales:

- Los seres humanos actúan hacia las cosas en base al significado que éstas tienen para ellos.
- El significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los demás.
- Estos significados se modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas en su interacción recíproca (Tovar, 2001).

Entonces, de esta manera la PSC encuentra teóricamente dos intereses esenciales en su estudio de las comunidades:

1. Aquellas contribuciones que parten de considerar al hombre como realidad abierta, acentuando el papel de los marcos sociales, estructurantes de estas relaciones
2. Aquellas contribuciones que se centran en los objetivos de la disciplina, en su significación interventiva y promotora de cambios (Tovar, 2001).

La PSC, buscará significar y resignificar las imágenes, representaciones y vivencias compartidas en torno al sentido psicológico que las relaciones y prácticas cotidianas revisten para sus miembros, las que se configuran a lo largo de la historia individual y como grupo social.

En este sentido, con base a lo anterior, concretamente la PSC puede definirse de la siguiente manera según Tovar (2001): “El campo conceptual y académico centrado en el análisis y modificación de los sistemas sociales y en la conformación de las cuestiones sociales desde el punto de vista de la psicología” pp.97

El campo de la PSC, estará dado por el *estudio de la subjetividad* que se genera y desarrolla en el nivel de inserción social concreto que la comunidad constituye; lo que se reducirá en estudiar a esta unidad social a partir del *sentido psicológico*.

Está práctica vendrá dada por la finalidad de introducir *cambios* dirigidos a desarrollar la capacidad en los individuos y grupos que a la comunidad constituyen orientados hacia objetivos definidos por intereses y necesidades propios. En este sentido, la PSC, estará interesada en ocuparse del bienestar de las comunidades dentro del orden social más amplio.

Cuando se define el objeto de estudio de la disciplina, ésta se precisa en un abordaje que plantea el estudio de la subjetividad configurada incluida su expresión individual- en el nivel de mediación psicosocial específico que es la comunidad. La subjetividad no tiene valor si se le analiza de forma abstracta, aislada de las dinámicas en que se conforma y fuera de una lógica sistémica que le confiere un lugar en la regulación y representación de las relaciones cotidianas donde se construye.

Gergen, uno de los principales impulsores de la corriente socio-construccionista, coincidirá con la psicología comunitaria en muchos aspectos de base principalmente en asumir la comunidad como una totalidad en la cual se da una transformación social a partir de la vida diaria y la concepción del ser humano como actor y constructor de su realidad.

Se considera, entonces, que toda transformación debe serlo tanto en el ámbito social e individual, ya que las soluciones no tendrá real efecto sobre la comunidad si no involucran la participación de los individuos a los que van dirigidas.

Una comunidad, tiene el siguiente significado según Rappaport, (1977 citado en Tovar, 2001):

“Un grupo social que comparte características e intereses comunes y que es percibido o se percibe a sí mismo como distinto en algún sentido a la sociedad en la cual existe (...) constituyéndose en torno a vínculos económicos, políticos y sociales en relación a la actividad vital de la población que compone”. pp. 97

De esto se conforma un sentido de comunidad que significa a esta misma, como un espacio de *construcción* de determinadas identidades de pertenencia, lo que implica el compartir en algún grado cierto universo simbólico y de naturaleza afectiva que es común a sus miembros. Bajo estos lineamientos, una comunidad se identificará por aspirar a conformar una membresía entre todos, satisfaciendo las necesidades personales y colectivas, permitiendo así una conexión emocional compartida.

Se considera que dentro de la comunidad misma surge la conformación de significaciones, relevantes en la constitución propiamente de la subjetividad individual y colectiva. Es por ello que se considera a la comunidad en un nivel de inserción concreto, entendiéndose como proceso instituyente de la subjetividad en donde se genera, desarrolla y expresa.

Crucialmente para la PSC, la comunidad será el espacio instituido e instituyente de la subjetividad de los participantes que la integran, ya que se recupera la relación de reciprocidad crucial para entender la naturaleza construida de las comunidades y por lo tanto la posibilidad de generar cambios sobre ella desde el sujeto-individual (subjetividad). Su lógica de interpretación desde su experimentación, vivencia, construcción y deconstrucción permite percibir a la comunidad desde una visión psicosocial, vislumbrándose como disciplina que aspira a lograr transformaciones dentro de la misma.

Las configuraciones subjetivas que constituyen el objeto de estudio de la PSC, tienen la facultad de definir a sus integrantes respecto a la pertenencia social que la comunidad representa; son espacio de construcción de las identidades de sus integrantes. Esto quiere decir que se revaloriza a la historia individual para llegar a comprender esta trama social.

La PSC se conformará de tres elementos constitutivos:

- 1) Rescata la subjetividad en sus diferentes formas de expresión como unidad básica de estudio
- 2) Dimensiona esa subjetividad en una perspectiva histórico-concreta específica, lo que hace comprenderla como sistema abierto y en desarrollo, cuyas coordenadas de tiempo y espacio están en la cotidianidad que la comunidad representa.
- 3) Concibe a esa subjetividad configurada en su diversidad y singularidad (Tovar, 2001).

La comunidad, significará para la Psicología Social, el espacio de conformación y desarrollo de una subjetividad social, pero, no supraindividual, que se construye alrededor de procesos relacionales de las prácticas cotidianas de sus miembros, aunque, ya que su esencia no es el construir una interacción sino una construcción subjetiva, ideal e interna.

Las comunidades, interaccionan en torno a esferas de su vida cotidiana, constituyendo el segmento objetivo de su modo de vida concreto, el que tiende a nuclearlo. Ahora bien, la caracterización de estas esferas vitales y la consideración de su carácter determinante, interjuega en el análisis de la PSC, por no constituye el objeto de estudio en sí.

Al psicólogo social comunitario le interesa la representación subjetiva que la población de la comunidad tiene de ese modo de vida cotidiana: cómo lo está vivenciando, cómo lo conceptúa, qué conflictos percibe y en que potencialidades de desarrollo se valora. Así como también, el comprender esto, será posible lograr una autogestión para que los individuos produzcan y controlen los cambios en su ambiente inmediato (Montero, 2004; Tovar, 2001). Actuando sobre los individuos, como agente de cambio, el psicólogo en la comunidad inducirá la toma de conciencia, la identificación de problemas y necesidades, la elección de vías de

acción, la toma de decisiones y con ellos el cambio en la relación individuo-ambiente, con la transformación de este último.

Por lo tanto, en cuanto interesa el penetrar en la esencia de las subjetividades como medio de la representación simbólica de las comunidades y cómo son significadas las problemáticas, la PSC le interesará en términos concretos por:

- 1) El estudio de las dimensiones simbólicas propias de los grupos humanos, redimensionarlos en el marco de una cultura determinada y a concebirlos como procesos poseedores de una historia y potencialidad de desarrollo.
- 2) Trabajar en una dimensión tridimensional que incluye la singularidad individual, los contextos específicos de su construcción y el nivel marco estructural.
- 3) Estudiar a la comunidad como construcción y espacio psicosocial (Tovar, 2001).

En otras palabras, la investigación psicosocial trata de elaborar estrategias de acceso al mundo de los significados de los otros, desde la posición de ellos mismos. De esta manera, su intencionalidad fenomenológica, tiene sentido a partir de las interacciones del sujeto individual con el otro en las construcciones subjetivas y colectivas. La aproximación al conocimiento psicosocial que de esta forma se fundamenta, se interesa en el contexto social de los significados en que el sujeto se involucra.

El objetivo último de la PSC será lograr no sólo un cambio psicológico en las personas, sino además, el afectar su entorno próximo (comunidad) y con él las relaciones individuo-grupo y grupo-sociedad. Generar cambios tanto cuantitativos como cualitativos que colocarán esas relaciones en un nuevo nivel. Es decir, se producirá un movimiento transformador en dos sentidos; el individuo al producir cambios en él mismo produce cambios en su ambiente y viceversa, planteando

así, el desarrollo en una relación dialéctica de transformaciones mutuas. En esta línea, su concepción metodológica se interesa por la naturaleza del propio proceso de la obtención de conocimiento para guiar la práctica y conllevar a la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo.

Al interesarse el psicólogo social por lo singular-individual, en la medida que este nivel es comprendido como expresión particular de lo social-general, en contraposición a la postura positivista de la cual se desprende; su apertura metodológica de igual forma se adapta a la nueva concepción de la PSC). Partiendo desde las ciencias sociales sus formas metodológicas, siendo flexibles ante su deconstrucción teórica, abogará por consolidarse en torno a un enfoque sistémico y constructorista, empleando metodologías cualitativas y un análisis holístico de las situaciones problemas, así como su interés persistente en la investigación y producción de procesos de cambio y desarrollo.

3.3 Metodología de la Psicología Social Comunitaria

Como principales opciones metodológicas en la PSC se ubican las siguientes, según (Tovar, 2001):

- **Investigación-acción (Investigación participativa):**

Tendrá como eje central la participación de la población en el propio proceso investigativo, derivados de un problema práctico siendo el objetivo principal dar una solución a éste. Esta es concebida como un proceso de conocer y actuar, donde la población implicada profundiza sobre el conocimiento sobre la realidad particular y se involucra en un cambio en su beneficio. Se define por otra parte, como un proceso colectivo de aprendizaje, donde la comunidad tiene el control del mismo.

Además esta estrategia metodológica se fundamenta en una relación de comunicación horizontal entre los participantes, lo que resulta encuadrado operativamente en el trabajo de grupo y en los métodos de educación no formal (p.ej. La educación popular). En este sentido, será crucial la participación de cada uno de los integrantes, en cuanto la comunicación posibilitará el proceso crítico y transformador en función de sus propias necesidades y recursos.

Se plantea que al aumentar el grado de participación de los sujetos involucrados, la investigación deviene enriquecida, al incorporar la representación de las personas y grupos en el análisis, siendo esto su carácter científico (Vio Grossi, 1981 citado en Tovar, 2001). A continuación se señalan diferentes herramientas de investigación:

- **Metodología contextualista:**

Esta metodología destaca, el carácter procesal de la investigación; entendiendo que el conocimiento se deriva de la interacción entre investigador e investigado, esta última considerada marco de la construcción de significados. Implica colaboración en la que hay genuino compromiso, involucramiento y reconocimiento tanto por la autonomía de los participantes como por el producto potencialmente trascendente que resulta de esta relación y no únicamente del contexto mismo.

- **Investigación naturalista:**

Su objetivo, esencialmente, es la comprensión del significado que los participantes confieren a sus experiencias; considera que estas realidades son múltiples, tienen un carácter construido y no son fragmentables. Considera al ser humano como instrumento de investigación basada en la indagación fenomenológica y estudio de campo.

La investigación sólo se considera válida si se lleva a cabo en los propios contextos naturales donde los fenómenos ocurren, ya que las realidades como un todo no son comprensibles aisladas de estos contextos. Su diseño denominado emergente, permite su flexibilidad ante la comprensión del fenómeno en estudio, siendo esta adaptable según la interacción entre el investigador y el participante, desligándose de métodos deterministas.

- **Investigación etnográfica:**

La etnografía describe y reconstruye el estilo de vida de un grupo de personas en convivencia, siendo de su interés la interacción que emerge de las partes involucradas en el proceso de investigación. Esta interacción es concebida en términos lingüísticos, a partir del lenguaje tomado como comunicación o como representación cognitiva de una cultura. El énfasis en la construcción de significados por parte de grupos humanos como realidades a penetrar desde adentro, son proyecciones de interés para estudios que como los propios de la PSC, las cuales, se plantean definir a la comunidad desde las perspectivas de sus miembros para facilitar cambios a su interior.

- **Metodología configuracional:**

En el marco metodológico configuracional se redimensiona el lugar de la comunicación como recurso para comprender la subjetividad comunitaria. Redimensionando el proceso comunicativo como importante medio en el estudio de la subjetividad, pasando de una concepción epistemológica basada en la relación sujeto-objeto a una concepción basada en la relación sujeto-sujeto.

El diagnóstico es un recurso empleado, para llegar a determinar las esencialidades definidoras de las configuraciones subjetivas que se abordan. El marco interpretativo debe ser construido a partir de la aproximación histórico-concreta, el sistema de significaciones y de interpretaciones.

Los objetivos investigativos se construyen en término de una situación problema concreta, descrita desde el punto de vista de sus participantes, la cual se operacionaliza a partir de la categoría de necesidad. Una necesidad se define en un sentido carencial, en tanto son requerimientos del individuo con respecto a su medio ambiente, ésta deviene en un criterio valorativo del sentido subjetivo de un momento histórico dado y de los cambios sociales que le definen.

Esta forma de abordaje desde la expresión de la necesidad por los integrantes de las comunidades, propicia que estos se involucren en procesos participativos en diferentes modalidades y niveles de participación, así como su motivación para la propia investigación y sobre todo para la introducción de cambios de orden interventivo.

Su valor metodológico en torno a la necesidad nuclea múltiples formaciones subjetivas, indicadoras de la calidad de lo cotidiano en que el sujeto se representa y vivencia, por lo que la indagación de la necesidad conduce a profundizar en dinámicas del orden de las creencias, valores, estereotipos, normas, sentimientos que caracterizan a la configuración subjetiva como una totalidad.

Las necesidades constituyen formaciones de esta naturaleza, intrínsecamente portadoras de una contradicción entre lo que se carece y el proyecto o anticipación de satisfacción. Estas se consideran poseedoras de un alto valor diagnóstico y, a su vez abren el camino de la intervención en la comunidad, al legitimar el lugar del sujeto investigado. Este sujeto es así integrado como sujeto activo.

La concepción sistémica en que se analizan las necesidades comunitarias y a todas las configuraciones subjetivas que a ellas se asocian, no se paraliza en el polo carencial de la necesidad, también integra la percepción que sus portadores tienen -como individuos y como grupo social- de sus propios recursos y potencialidades para jugar un papel activo en su satisfacción. Por ende, el rol del

psicólogo comunitario estará enfocado en fungir como un agente de cambio y ese rol estará ligado a aspectos de detección de potencialidades y cambio en los modos de enfrentar, interpretar y reaccionar ante las realidades. Teniendo como principal objetivo, el lograr que la comunidad puesta a intervención adquiera *conciencia* de su situación y sus *necesidades* y asuma el proyecto de su transformación y control de su actividad.

3.4 Resignificación de la educación

El psicólogo social comunitario contribuye, entonces, a la co-comprensión y reflexión crítica de las condiciones de la comunidad y facilita procesos que favorezcan su transformación. El valor de reciprocidad que acompaña a la acción reflexionada, incide también en la resignificación de éste acerca de sí mismos y su desempeño comunitario (Wiesenfeld, 2014).

Ante el esboce de los antecedentes, objetivos y comprensión de la PSC que han permitido exponer en términos generales a esta disciplina, se desglosará a continuación el sentido dado a la proposición inicial del presente escrito; que gira en torno a la resignificación de la educación en los pueblos originarios a partir de la PSC. Dentro de todas las bases teóricas que comprenden esta propuesta psicológica, es posible extraer tres, que tienen sentido al abordar la educación desde otra postura en miras de un potencial para el cambio; estas son: la Educación Popular Liberadora (EL) (Paulo Freire), la Psicología de la Liberación (PL) (Martín-Baro) y la Investigación Acción Participativa (IAP) (Fals Borda). Su integración teórica y metodológica a la PSC, han permitido caracterizar su flexibilidad y compromiso ante las causas sociales, por lo que se ha pretendido partir de ellas, generando una propuesta que si bien, sea una –posibilidad- en el trabajo con las comunidades en el ámbito educativo.

Pero, ¿Realmente es preciso seguir abogando por una “educación” para los pueblos originarios? Lejos de profundizar sobre los mismos postulados y modelos educativos, se considera que la raíz a todo esta problemática es el concepto de educación y cómo se ha significado hasta el momento. Dado su carácter impositivo y universal, la educación, realmente no ha podido consolidarse exitosamente dentro de los pueblos originarios, y remite a considerar que la educación occidental no es su educación por desprenderse de sus propias necesidades y demandas. La necesidad política de instaurar programas de asistencia social y la educación misma, nos permite vislumbrar una serie de significaciones a la vida indígena que provienen desde una mirada occidental.

Ante esto, se considera que el conocimiento educativo externo, surge en un contexto específico que no puede generalizarse de manera global sin infringir en otras formas culturales. El carácter de pretender consolidar *una forma de vida sobre otra*, es el principal problema a atender. Por ello, puede reflexionarse que la educación desde siempre ha sido un devenir de decisiones infundadas por un modelo político homogéneo, cuyos planteamientos e intenciones deciden lo que debe ser la educación sin recurrir a la concepción de quienes educan, ni pensar que la respuesta se encuentra en los sujetos portadores de una cultura a quienes se están educando.

A manera de opinión Rincón (2015) enuncia lo siguiente: “El sentido de nuestra existencia es diferente al sentido de la existencia de estos sujetos, pues al no disponerse a conocerlo se carece de entendimiento para interpretarlo y comprender el mundo de su vida (...)” pp. 198 Los pueblos originarios, conciben sus procesos de conocimiento como medio de enriquecimiento y mejora para sus comunidades, lo cual significa un proceso formativo para la vida, constituyéndose en los escenarios de la vida cotidiana, lejos de libros, exámenes y aulas. Esta conceptualización de comunidad, aspira a consolidar una “vida buena” para todos

sus integrantes, bajo la noción de paz; que aspira a vivir en armonía con el entorno y con los demás (Diez & de Parres, S/N)

Lo cierto es que la transformación de estas formas comunitarias por currículos occidentales, apunta al desmantelamiento de las mismas, siendo este el fin principal. Ya que los valores fomentados en la comunidad, como el apoyo entre los miembros, la autodeterminación, la auto sustentabilidad, ocasiona en el proyecto neoliberal la necesidad de lograr su erradicación para seguir dominando.

La educación que nace de la comunidad, atiende la realidad interna de ésta, y no pretende juzgar a otras formas. La indefensión ante la falsa promesa de la educación occidental, ha consolidado en su formación histórica a crear resistencias sociales y recurrir precisamente a la educación formal e informal en un sentido de “defensa ante el intruso”, en algunos casos. O bien, decidir colectivamente sobre su instalación, si ésta tiene sentido para el avance a nivel comunitario.

Ante este señalamiento es importante reflexionar sobre los métodos occidentales que son impartidos en los pueblos originarios, y el reto frente a estas formas tradicionales que, si bien, “integradas” en el programa de estudios, no compenetran realmente en la esencia de vivir en comunidad, pues la unidad en los pueblos originarios no se somete a los clásicos indicadores sociales, sino que comprende una estructuración política, religiosa, social y lingüística compleja.

Las principales problemáticas a vencer resultan de la imposición de la propia concepción de escuela y los procesos de aculturación que incita. En este sentido la práctica educativa hegemónica representa un foco importante de estancamiento al promover una pedagogía excluyente. Para ello, como se ha referido a lo largo de esta tesis, que se hace creer a los pobladores indígenas que sus formas de afrontar la vida son ineficaces y que requieren por ende, de una ayuda externa (p.ej., la escuela), facilitando en términos socio-políticos la desaparición y control

de los pueblos originarios. Lees (citado en García, 2005) menciona al respecto que: “Buscar fuera de sí misma (comunidad) soluciones para problemas internos, permite la eliminación de las funciones de la organización tradicional” pp. 12.

3.4.1 Psicología de la Liberación

Desde la Psicología de la Liberación (EL) (soporte teórico de la EPL), Martín-Baró, hace especial hincapié en la noción de la opresión como factor que ha impedido conllevar a cambios de raíz. La cultura dominante implanta formas de vidas específicas que pretenden ser replicadas y genera en los pueblos originarios una noción de normalidad, de la cual se apropian los pueblos y pueden replicar sin cuestionamiento alguno. Bajo una noción de ignorancia e inferioridad, las formas dominantes hacen “creer” a los habitantes que están desprovistos de una historia o sentido de ser en el actual mundo moderno; ya que la opresión económica, política, material, social e ideológica implica una opresión psicológica.

De esta manera, se desconoce a estos grupos de su particularidad, colocándolos en una condición de inferioridad apropiada por los mismos pueblos originarios (según su particularidad). Lo propuesto por la Psicología de la Liberación, comprende en un primer momento develar los dispositivos ideológicos que someten y controlan a las comunidades (proceso de concientización) y en un segundo momento, construir en doble sentido (psicólogo y comunitario) un saber sobre sí mismos que les plantee la tarea de transformar sus propias realidades a través de dos procesos propuestos por Baró: recuperación de la memoria histórica y desideologización de prácticas naturalizadas (Ratner, 2015; Barrero, 2015)

Como praxis que conlleva a la *liberación*, se considera que es preciso un proceso de concientización, como pieza clave en los procesos de organización y cambios comunitarios. Si bien hay la posibilidad de que no puedan liberarse, en cuanto no

haya sido *significado* por los propios pueblos; es por ello que Baró acusa al poder dominante de inculcar *mentiras sociales* que oscurecen la posibilidad de generar cambios por ellos mismos. La dependencia hacia otros para la solución interna de los problemas comunitarios, conlleva a una parálisis individual y social que deja a los pueblos estáticos.

El provocar una conciencia individual y colectiva dentro de los pueblos originarios en torno a la discriminación y desplazamiento cultural ejercido sobre ellos, debe partir del análisis y crítica al modelo socio político imperante: neoliberalismo. Comprendiendo que de este mismo surge el problema de la *opresión*, el provocar conciencia sobre esta noción y su efecto sobre los propios indígenas, permitirá percibir desde otra perspectiva sus problemáticas. Ya que no puede existir una liberación o resignificación si no se es consciente de su presente. Fals Borda (citado en Ocampo, 2009) recalca la importancia de la recuperación histórica de la siguiente manera: “Es necesario la revaluación de lo “propio” en nuestras fuentes culturales (...) porque lo que es propio tiene una profunda razón de ser y de ello puede depender nuestra supervivencia” pp. 26.

A partir de una nueva conciencia política y social será posible visualizar un nuevo futuro histórico que es la *liberación*. Esto visibiliza la necesidad de una recuperación de la memoria histórica de los grupos comunitarios, en el afán de otorgar armas intelectuales y políticas para defender sus intereses con base a la concientización de lo que fue, es y será. La distorsión histórica de eventos relevantes como: revoluciones, movimientos etc., por parte del Estado para el cumplimiento de fines políticos de sumisión, ha permitido el reforzamiento de una realidad acabada sin posibilidad de realizar algún cambio.

Ante esta realidad de absolutismo conveniente para el poder, junto con la recuperación de la memoria histórica es de especial importancia *desideologizar* a través del cuestionamiento las prácticas naturalizadas y desvirtuar el

mantenimiento de las estructuras de explotación, ya que: *“Todo poder que controla, domina u oprime va creando formas particulares de resistencia”*. (Burton, 2004; Mejía 2011).

Martín-Baró (1994, citado en Ratner, 2015) lo hace explícito a través del siguiente fragmento: “El pueblo debe tomar su propio destino, tomar las riendas de sus vidas, un movimiento que demanda superar a la falsa conciencia y lograr una comprensión crítica de sí mismos como también de su mundo y donde están ellos” pp. 57

Pero, lo cierto es que realmente la historia de las comunidades ha sido desvalorizada al ser significada como un simple pasado enterrado y poco se ha trabajado para rescatar la relevancia de ésta como herramienta de transformación comunitaria. Si una comunidad puede acceder a eventos en donde sus antepasados conllevaron luchas para su emancipación, puede que estos se inspiren en esos actos para estimular acciones revolucionarias en el presente. Sin embargo, la memoria de la comunidad sobre su historia no es necesariamente la memoria histórica de lo que ocurrió históricamente. Siendo que recobrar la memoria histórica no es recordar a los oprimidos las memorias olvidadas, sino, más bien los datos objetivos sobre la experiencia que se debe suministrar al pueblo para ayudarlo a articular una nueva y verdadera conciencia de la vida social (Fals-Borda, 2012; Barrero, 2015; Ratner, 2015).

Es decir, ante este proceso, es necesaria una recuperación-re-construcción-concientización; reconocer lo vivido no sólo como mero dato histórico sino lo que significó y puede significar en el presente, en la aspiración de un trabajo político colectivo (Fals-Borda, 2012). En este sentido y parafraseando a Martín-Baró; “La verdad de la mayoría popular no se la debe hallar sino hacer, se trata de rescatar aquellos aspectos que sirvieron ayer y que servirán hoy para la liberación”. Dando

pauta a descubrir no solamente las raíces de lo que son, sino también lo que pueden llegar a ser consolidando un nuevo saber social-político.

La apropiación histórica de las comunidades implica un afianzamiento con su origen y empodera para ejercer transformaciones para su defensa ante formas de poder ajenas como puede ser la educación. Aunque el proceso implica un ritmo propio, la concientización permitirá una praxis enfocada al cambio. La adjudicación de valores sobre los pueblos originarios, ha estigmatizado su existencia en meros términos que juzgan una realidad de retraso e ignorancia, sin embargo, causa cierto ímpetu el considerar el que hayan coexistido por tantos siglos hasta la fecha.

Navarrete (2008) puntualiza su perspectiva diciendo lo siguiente: “Ser indígena no ha significado aferrarse al pasado sino saber armonizar el cambio con la continuidad, la fidelidad a las tradiciones con la capacidad de adaptación” pp. 12

Si bien adaptados a nuevas circunstancias, la realidad que viven cambia socio-históricamente y ciertamente no se hablan de realidades estáticas sino de una constante transformación interna y externa. Ante la acción de los participantes se decide en conjunto lo mejor para el crecimiento de sus comunidades. Ésta es posible de ser rescatada desde una posición interna del “psicólogo”, hablando desde la Psicología de la Liberación, recalando una necesaria postura desde un compromiso ético-político con la comunidad, que corresponda a sus intereses, para resolución de problemáticas desde una posición crítica y propositiva (Martín-Baró, 2015).

Dado que la superación de las problemáticas es dada en conjunto con el “investigador” e “investigado”, no sólo se genera conocimientos sino cambios, esto último como finalidad prioritaria de la PSC. Como es señalado por Mejía (2011): “Lo más importante es el proceso y la manera como los diferentes participantes se

involucran en una acción que es grupal y social en su dinámica y en sus resultados” pp. 137

3.4.2 Investigación-Acción-Participativa

Es por ello la relevancia en la proposición de hacer énfasis en la unión entre estos postulados teóricos con la Investigación Acción Participativa (IAP) de Fals Borda, que precisamente sostiene la relevancia de la participación activa del investigador e investigado en una relación horizontal (sujeto-sujeto) que en conjunto crean una fuerza de transformación propia y social.

Es desde la *acción* que es posible conllevar una reflexión y cambios como parte de un ciclo repetitivo, que dirige en un primer momento a cambios desde un enfoque interventivo y después por los propios integrantes de las comunidades. En el reconocimiento de su independencia y capacidad de solucionar sus propias problemáticas sin la intervención del Estado u otro elemento externo (Colmenares, 2012).

La noción de reflexión-acción-reflexión, recapitula los elementos fundamentales de la teoría de la Liberación que son el trabajo en colectivo, aplicación de conocimiento del cual surge para los grupos y concientización del trabajo llevado a acabo (Dobles, 2015)

Fue de relevancia para Martín Baro y Fals Borda, considerar como eje central a las propias comunidades, siendo que lo recabado en términos de conocimiento tenía sentido en cuanto éste estaba al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados.

Haciendo alusión a la ciencia positivista y su intencionalidad, Fals-Borda (2012) propone ante ello lo siguiente:

“La utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha todas las medidas conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y real del pueblo” pp. 149

Dada su relación en la resignificación de la educación para los pueblos originarios, la labor investigativa realizada por la PSC como con la labor pedagógica de construcción de conocimiento, desde la IAP y la PL, se reconocen a los sujetos como creadores de sus procesos sociales, reuniéndose dichas disciplinas para la búsqueda y consolidación de propuestas transformativas.

Entonces, como objetivo primordial la IAP y la PL, cuya metodología está centrada en el transformación de los sujetos que a su vez transforman su propia realidad de modo crítico conforman una “Pedagogía de la transformación”, como es propuesta por Paulo Freire (Calderón & López, 2016). En lo que respecta a la importancia de rescatar las formas alternativas de la educación, recae en hacer visible la noción de poder ser partícipes de la modernidad desde una postura legítima. En cuanto se es consciente de la realidad, que es posible por la acción del individuo sobre está y viceversa, será posible generar la agentividad abordada por la Educación Popular.

3.4.3 Educación Popular Liberadora

La PSC, integra a la Educación Popular Liberadora (EPL), como una de sus bases teóricas, en cuanto ambas aspiran a conformar la transformación de la realidad en contextos comunitarios o minoritarios. Tanto la primera apuesta desde la psicología una resignificación desde los integrantes ante las problemáticas dadas en su comunidad y la segunda propone un método educativo plausible a

considerar ante las concepciones dominantes de la educación. La PSC, retoma los postulados de la EPL, pues se apoya de ella para cumplir sus objetivos planteados, que recaen en el empoderamiento de las comunidades desfavorecidas. Considerando a la educación una base para la replicación o bien, medio de transformación de una forma de vida particular o modelo socio-político específico. Se basa en las propuestas de la *Educación Liberadora (EL)* de Paulo Freire, haciendo frente a la educación acrítica, éste propone una práctica problematizadora- concientizadora, que ayuda a las comunidades a superar la dominación que sufre y lo haga sujeto de su historia. Concibiendo a la educación dentro de un marco de conflicto y lucha social que implique su situación a un nivel político y no meramente instrumental. La EPL implica una opción ética, política y pedagógica para transformar la actual sociedad que parte del saber y la cultura de los habitantes y se orienta a empoderarlos (Mejía, 2011).

Ante esto, se considera que la educación debe atender las acciones, exigencias y demandas de cada sociedad específica, y, dentro de ésta, con el tiempo y espacio en que se realiza; factor que no ha sido considerado hasta el momento en la implementación de programas educativos.

La Educación Popular, puede explicitarse como una pedagogía consolidada para construir una concepción educativa que trabaja *desde* los intereses de los grupos comunitarios, a través de la construcción de un poder popular cuyas metodologías no se reducen a la esfera del conocimiento sino que éstas sean enfocadas a reconocer los *saberes populares*, visibilizándolos como formas de saber de lucha y resistencia (Martín-Baró, 2006; Fals-Borda 2012; Mejía, 2011).

La educación, vista desde la alternativa de EPL considera su intervención a partir de la concientización de la propia individualidad de los grupos originarios y conformación de un grupo social. Desde una noción política, ésta tiene como objetivos primordiales; 1) La recreación de los paradigmas que plantean que otro

mundo es posible, y 2) Revocar las condiciones de injusticia e inequidad que pueden vivirse en las comunidades (Mejía, 2011).

Es precisamente lo aludido por La Psicología de Liberación y el Pensamiento Bourdiano, en su énfasis de consolidar un conocimiento crítico de la realidad que aspire más allá de acumular conocimiento. Un conocimiento que esté comprometido a ser de utilidad para generar soluciones a los problemas sociales actuales. La EPL se dirige a dotar de un pensamiento y un conocimiento crítico alternativo, que les confiera el poder a los pueblos originarios, en este caso, para ser sujetos de esa transformación que reordene la sociedad con miras al bien común. Ya que desde un pensamiento de la liberación se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla o conocerla.

La verdadera manera de aprendizaje para los pueblos originarios, se encuentra dentro de su mismo contexto, siendo que ésta debe surgir de ella misma, en justa valorización para revelar los mecanismos de dominación y contradicciones existentes de la sociedad. (Ocampo, 2009). Desde la noción de un fortalecimiento interno a través de la educación, permitirá conformar redes entre sus integrantes; la unión comunitaria no sólo conllevará a cambios en ésta misma sino en su posterioridad a otros niveles sociales.

Si bien, como es interpretado por la PSC, cuando refiere a la subjetividad configurada por el contexto socio-cultural y viceversa; “Los micro procesos siempre deben ser interpretados como relacionados esencialmente con macro procesos más fundamentales” (Martín-Baró, 2015).

Concebir a la educación desde una noción política, significará que su relevancia y su replicación implica una serie de consecuencias en todos los ámbitos de desarrollo de los pueblos originarios. Cuando ésta proviene desde su propio contexto, implica empoderar a sus integrantes para hacer frente a formas dominantes de existencia a través del reconocimiento propio de su cultura entre

los propios integrantes, la comunidad, y posteriormente a un nivel nacional y mundial.

Los sectores populares de América Latina reconocen que uno de los más importantes aportes que les ha hecho la educación popular es la recuperación, reconocimiento y afirmación de su identidad permitiendo así, el reconocimiento social a sus condiciones y luchas. Este proceso permite las bases para el empoderamiento, como construcción de los grupos y los sujetos, y no como capacidad dada por otros.

El proceso educativo, cultural y pedagógico no se queda en una participación de tipo didáctica o de dinámicas de grupos, sino que convierte a los habitantes de las comunidades en actores sociales capaces de decidir sobre su vida colectiva, construyendo su campo público popular para colocar allí sus intereses. Por ello, la educación popular propone una educación integral crítica y creativa, como punto de partida la realidad.

Ante lo que ha sido mencionado, las características que conforman a la EPL pueden concebirse desde una Pedagogía del conflicto, en el sentido que por medio de la problematización y cuestionamiento de su realidad actual, es posible concebir una apuesta educativa que se *construye* a partir de la participación de todos sus miembros. “Aprender a cambiar en medio del cambio”, asienta la idea de concebir la pedagogía del conflicto como un aprendizaje que se encuentra en una formación constante, en cuánto, el sujeto se apropia de la realidad misma puede actuar sobre ella, para así conllevar a un proceso de cambio. Zonta (2010 citado en Dobles, 2015) menciona al respecto lo siguiente: “El desarrollo de la comunidad debe ser visto no como un fin en sí mismo, sino una etapa para otras luchas, entre ellas la lucha por el poder colectivo” pp. 131

El aprendizaje en la educación popular construye una relación individuo- realidad que configura una autoconciencia y una apropiación de estructuras de acción que le abren a cada actor-sujeto posibilidades de ejercer prácticas transformadoras. A través de la noción de concebir el aprendizaje como un proceso en construcción, se considera que éste implica una problematización constante sobre la realidad misma, pero, ante todo la manera en que esto modifica al individuo mismo subjetivamente. Es por ello que esta mediación se construye a partir de la manera en que se está en el mundo y en relación con todas las cosas, comprendiendo un aprendizaje reconstructivo en dónde los participantes deconstruyen y reconstruyen su realidad.

Recordando, la importancia que comprende la acción como postulado principal de la EPL, esta alternativa educativa aboga para que sus participantes como actores, hagan uso de los saberes obtenidos en la práctica crítica y trasladarlos a la resolución de problemáticas. Ante esto, el conocimiento pretende empoderar a sus participantes, para consolidar sus propias formas de vida como una alternativa no sólo educativa sino social y política.

Mejía (2011) lo expresa en términos de cambio que queda descrito de la siguiente manera:

“(...) La educación popular construye los gérmenes de rebeldía, haciéndose consciente de que ella por sí sola no cambia el mundo, ya que necesita de la acción de muchos otros procesos para lograr esa transformación, pero también ella se hace consciente de que si la educación no cambia en una perspectiva transformadora, el mundo no va a cambiar (...) pp. 170

Ya que es por medio del conflicto, en donde es posible crear cambios propiamente en las comunidades desde las diferencias, partiendo desde la EPL, es entonces una alternativa que busca la *negociación cultural* a nivel micro, meso y macro. Como negociación, se apuesta al diálogo con otras disciplinas y modelos educativos para conseguir la evolución del mismo. La EPL permite la construcción

desde la deconstrucción-construcción del conocimiento, haciendo así de la pedagogía un hecho político-cultural que visibiliza la existencia de saberes que no se mueven en la lógica formal del llamado “conocimiento universal”.

Al divulgarse, la ideología moderna dentro de las comunidades, surgió el resquebrajamiento de ellas, ante la desacreditación de sus formas de vida, pretendió de esta manera su destitución. Es por ello que la EPL, reconoce las diferentes formas de conocer y actuar sobre el entorno, siendo uno de ellas, el *saber popular*. Ante su desvaloración frente al modelo global, era necesario plantear nuevas alternativas que se enfocarán a concebir otras formas de vida a un nivel legítimo frente al modelo neoliberal.

Mariátegui (S/N, citado en Mejía, 2011) definirá esta característica de la EPL a partir de la concepción del saber popular que se caracteriza de la siguiente manera:

“(…) La existencia de los saberes populares, los cuales cuentan con una racionalidad y una lógica propia generada por sus contextos de producción, va a permitir explicar el mundo diferenciándolo de los procesos del conocimiento propio de la episteme de la modernidad (…)” pp. 129

Surge la negociación cultural, para aportar cambios en este aspecto, ya que apelando a concebir los saberes comunitarios como legítimos, estos podrán ser negociados ante otras perspectivas, con el afán de enriquecer dicha postura y conformar un consenso colectivo de propuestas. En este sentido, la EPL busca crear nexos entre las formas de conocimiento formalizado y común, haciendo especial hincapié en dar a conocer otras formas de vida y educación. Con el fin de construir colectivamente nuevos conocimientos y prácticas sociales, la EPL, aspira según Mejía (2011), a la aplicación seria de la interculturalidad como proceso necesario para lograr la negociación cultural, ya que esta aspira a construir un mundo sin exclusión visibilizando las voces y las condiciones de los oprimidos declamando la existencia de otras epistemes. Se orienta a desarrollar mediante

procesos dialógicos, la capacidad de leer la realidad, decir la propia palabra y escribir la historia de la liberación personal y comunitaria.

La negociación cultural, puede asimilarse al concepto de entreculturalidad propuesto por Sarah Berkin¹⁵, que alude precisamente al establecimiento de espacios en dónde sea posible el diálogo entre los *diferentes* desde el posicionamiento de una forma -legítima de vida-. La intención de traer a diálogo temas de interés discutible como puede ser la educación, su percepción desde una negociación cultural, apuesta por hacer visible las *diferencias* como medio para lograr acuerdos con los –otros- para convivir.

A partir de este proceso, es por el cual se busca permitir igualdad en oportunidades y no en condiciones-, en particular para con los pueblos originarios. El generar espacios de dialogo desde una condición legitima, que apremia no el respeto a las “diferencias” sino al rescate mismo de estas. El eje que define al proyecto desde la EPL y la entreculturalidad es “enunciar lo propio y desde el lugar propio”.

La EPL aspira, entonces, a conformar y transmitir esta concepción de enseñanza como alternativas posibles, que no solo abogan por cubrir demandas en la comunidad sino vislumbre el reconocimiento de otras culturas. A parte de los posicionamientos de “respeto” y “tolerancia”, en este caso, se espera hacer visible una educación desde la *diferencia*, puesto que se aspira a generar nuevas condiciones en dónde la manera de percibir a los demás sea a partir del enriquecimiento y aportación cultural, superando los estigmas sociales de jerarquías. Se decreta la necesidad de argumentar distante a las ideas que conciben la diferencia como un proceso de respeto al –otro-, se insiste en aportar

¹⁵ Consultar trabajo “Entre Voces” (Fragmentos de educación “entrecultural”), 2007 Universidad de Guadalajara Vol. 1 y 2.

hacia una noción que integre las –diferencias- cuestionando a los procesos discriminatorios.

Los grupos originarios, señaladas como culturas diferentes, con cosmovisiones y epistemes propias, han permitido la emergencia de una -educación propia-, que relea las claves pedagógicas de Occidente. El “buen vivir” ha sido recuperado de estas culturas y colocado como parte de la alternativa desde los grupos originarios a la mirada eurocéntrica, esta idea será clave para mostrar el estar frente a dos cosmovisiones que necesitan realizar una negociación cultural para construir mundos.

Como ejemplo práctico, se proporciona el quehacer educativo significado dentro de la comunidad indígena –wixárika-, cuyo objetivo se centra principalmente en la conservación y rescate de su cultura, considerando al mismo tiempo, el cuidado de la naturaleza y el entorno. Esto externado a la Asociación Jalisciense de Apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), la urgencia por generar una propuesta educativa que promoviera la cultura local y ofreciera respuesta a los intereses y necesidades comunitarios. Esto sitúa en el centro la cultura wixárika, promoviendo en su comunidad; la afirmación de su lengua, costumbres y formas de organización.

Las comunidades en muchas ocasiones gestionan sus propios métodos educativos para la creación, refundación o reorientación de algún centro educativo sustentado en la revitalización de la cultura y la lengua materna. Reforzándose entre sí, por medio de la integración a redes o el establecimiento de alianzas. Ante el afán de concebir otras realidades educativas, además de la occidental, se considera que la educación comunitaria permite vislumbrar estas posibles *alternativas*, no con el interés de destituir la enseñanza occidental, sino en su posibilidad de resignificarla en el proceso de intercambio cultural.

Dando justo valor a ambas perspectivas de concebir a la educación, existe la posibilidad de aspirar a otros mundos, desde las –diferencias-, revelando y visibilizando otras fuentes de conocimientos si bien, no reconocidas desde una enunciación epistemológica, pero sí de una concepción ontológica que puede aportar en un futuro próximo a la educación, la superación de una teoría tradicional.

Valorar otras formas distintas de pensar sobre los fenómenos presentes en el mundo permitirá cuestionar la cuestión de que el *logos* europeizante y la ciencia proveniente de otras latitudes, sea la más pertinente para educar a sujetos con un sentido de vida y modos de vida inéditos.

La PSC afianza estos señalamientos para cumplir su objetivo de generar cambios sociales dentro de las comunidades, en cuanto a la -resignificación de la educación- en estos grupos. Se comprende que, una resignificación, a raíz de lo abordado, implica no solamente percibir desde otra postura a la educación sino el comprender su entramado político y social que compete. Las formas comunitarias, concebidas desde su núcleo como –saber popular- o –educación comunitaria-, surgen para hacer un posicionamiento frente a las formas de dominancia culturales. El desplazamiento de estos grupos ha permitido en algunos, crear resistencias por medio del saber para hacer frente a la pérdida de sus costumbres, adaptándose a los cambios provenientes del exterior.

En cuanto a resignificar refiere, parte de la crítica ante las formas de opresión y las alternativas dadas para crear una postura que resalte a las –diferencias- y su empoderamiento comunitario. La educación medio por excelencia para lograr el resquebrajamiento de los pueblos originarios ha implicado en su transición histórica diversos modos de afrontamiento y sometimiento; si bien los movimientos y revoluciones resaltan la memoria de una colectividad que puede generar cambios y deben ser –revividos-. Lo importante es recapitular cuales son los posibles campos de acción frente a formas –dominantes- de *existir* y en esta

percepción que puede hacerse para cobrar conciencia de estas formas desde el ejemplo de la educación.

Es por ello que la intención de la presente tesis no implica la sobreposición de una forma educativa sobre otra, se reconoce que ambas coexisten por medio de la otra; el punto a rescatar es el impacto dado de las maneras dominantes de ejercer esta práctica de –educar- y su pretensión de formar parte de culturas sin el consentimiento de éstas. Rescatar lo que implica la educación en los pueblos originarios, pero sobre todo el dar cuenta de sus propias formas de aprendizaje, significado desde el “bien vivir”. En sí, la intención es hacer visible las –diferencias- desde una mirada de la psicología, enfocada hacia otras necesidades, hacer hincapié en su rol de generar transformaciones a nivel colectivo y en pro de cambios sociales. Es decir, se habla sobre lo que ha sido desplazado sin la oportunidad de conocerlo realmente desde la esencia de ellos mismos. Pues como señala Fals-Borda:

“La maquinaria imperialista es demasiado fuerte para que no pueda resistir los ataques externos, aquellos que provienen de su periférico; pero es vulnerable desde el interior”

CONCLUSIONES

El interés de por una aproximación crítica y propositiva respecto de la educación ubicada específicamente en el ámbito de los –pueblos originarios-, me llevó a reflexionar, en un inicio, respecto de la importancia de concebir una educación que sea contextualizada y tenga sentido en el marco de los llamados *Usos y Costumbres* de estos pueblos. El proceso reflexivo, fue tomando sentido y direccionalidad hacia la consideración de que el cuestionamiento debe girar en torno a la abstracción que se ha hecho de la idea de educar, de tal suerte que se asume que, al margen de sus rasgos específicos si algo se llama educación y, además, la impulsa el Estado, ha de ser un bien incuestionable.

La breve revisión histórica de la educación del Estado moderno, en México particularmente, permitió comprender su carácter histórico. Esto permitió entender a la educación en tanto una expresión particular de consolidación de intereses específicos, vinculados estrechamente a las prácticas de un modelo homogeneizante, hoy de corte neoliberal-capitalista, afirmando con ello la idea que esta educación solo tiene sentido desde esta lógica y precisamente se mantiene en cuanto significa lograr el control y reafirmación de su ideología respecto de cualquier tipo de población.

La reflexión planteada, permitió llegar a un cuestionamiento más puntual: ¿Qué sentido tiene la educación moderna, de Estado, en contextos ajenos como los pueblos originarios? Entendiendo que lo tiene desde la lógica liberal moderna de erradicar las diferencias y lograr la “integración” de estos pueblos en el proyecto Estado-Nación, y que la escuela, será un buen medio para lograrlo, el cuestionamiento considera que, aún en su larga trayectoria de instauración, ella no ha tenido el *éxito* deseado, además de que diferentes pueblos aún buscan una reivindicación de su historia y tradición.

La búsqueda de una posible respuesta a la cuestión, llevó a considerar el modelo intercultural y su fomento a una tolerancia y respeto a las diferencias, advirtiendo que tal esfuerzo tampoco ha permitido avances significativos, acaso asociado a su planteamiento de incorporación de lo moderno como el referente intercultural. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Qué no ha estado permitiendo que la educación *avance* en y para estos pueblos? Sí bien, su intencionalidad de prosperidad y respeto a las prácticas indígenas es discursivamente planteado, es posible considerar, a la luz de lo expuesto, que se ha quedado limitada en su comprensión global de estos pueblos en torno de sus reivindicaciones, quizá asumiendo que es un bien el integrarse en alguna medida. Lo cierto es que estos grupos son multidiversos entre sí y se comente un grave error en conceptualizarlos en una sola definición y seguir actuando en torno a tal idea.

Entonces, ¿Realmente se ha acercado la educación en comprender los contextos indígenas? Limitadamente, sí. En la aspiración a educar, se ha fracasado, aunque desde la visión oficial se resalten avances cuantitativos al respecto. Por los factores culturales (costumbres, hábitos, lengua, cosmovisión etc.) propios de estos pueblos, a final de todo la tarea de educar no resulta ser de fácil solución. La enseñanza de un currículo occidental, ha quedado en un proyecto a medias, aún con todos los esfuerzos para su implementación en diferentes momentos (desde luego, el fracaso incluye cuestiones de presupuesto o diferenciado interés gubernamental, según las épocas). ¿Qué hacer con estos grupos? ¿Cómo hacerlos parte de la sociedad sin desarraigarles? ¿Educar o no educar?

Se considera la premisa principal a considerar: Sí antes del apogeo de la modernidad no había una significación como tal en pueblos originarios, vendría a concluirse que, efectivamente, la educación resulta de una imposición cultural, política y económica. Aunque algunos pueblos, ya la hayan considerado un medio de empoderamiento y resolución política.

En tanto, desde la apuesta por resignificar a la educación, se considera que resultaría fundamental en un primer momento detenernos, cuestionar y realmente resquebrajar todas las –raíces- de esta institución. Si bien, como es propuesto, aspirar por una educación que surja del mismo contexto y fomente la tradiciones y costumbres de las comunidades aparece como una vía conceptualmente viable, es preciso considerar las condiciones imperantes: ¿Realmente será posible realizar cambios desde el mismo concepto de educación? Considero, que no.

Recordando lo expresado por Wolcott (1974) en su descripción de los procesos de aculturación ocasionada por la escuela y su afirmación del “maestro como enemigo”, así como lo hace explícito el Maestro García-Olivo, (2005) es posible afirmar que no será posible concebir otras alternativas si se ahonda sobre la misma lógica de educación, al final de todo “será lo mismo”.

El resignificar, supone actuar con miras hacia la realización de algo diferente a lo ya propuesto y en marcha. El dar cuenta que hasta el momento la educación ha significado sobre su intención la destitución de los pueblos originarios, debe ser elaborado desde los –propios- integrantes de esos pueblos. Sí bien, estos se han apropiado de distintas maneras de proyecto modernizador, cada uno tiene significaciones particulares a nivel comunitario que han de ser puestas en cuestión.

Resulta importante señalar en esta vía, el impacto dado desde la –imposición- a las –diferencias- que en efecto se realiza al educar. Es impuesta externamente a los pueblos originarios una forma de vida ajena que obliga dejar la suya, por el proceso de desvalorización que resulta ante las condiciones imperantes el seguir actuando como *pueblo originario*. Por ello, un eje de cuestionamiento y crítica debe enfocarse al concepto de la –diferencia-, para desde aquí considerar cambios de concientización en los procesos de educación y toda la organización comunitaria en sí. Se considera una -posibilidad- potencial, si se realizara un

proceso de visibilización de las –diferencias- como se ha mencionado, desde la –legitimidad-, es decir, antes de concebir un dialogo o intercambio, es importante hacer consciente la importancia efectiva que contiene el ser otro efectivamente diferente. Lo otro desde una forma de vida propia, que no sea asimilada a la forma dominante en el Estado mexicano.

Quizá a través de esta visibilización, la educación cobre otras significaciones interna y externamente, a las comunidades. Educación sin ser educación, es decir, sino como el proceso de alcanzar libertad, que reafirme condiciones de vida de acuerdo a su pasado para su presente-futuro en la diferencia.

Los pueblos originarios, han sido percibidos desde la modernidad por –resistirse a integrarse-, como un problema. La apuesta modernizadora arremete como un choque cultural ante ellos, por visibilizar las diferencias efectivas y el trato desigual que se genera. Nociones como integración y homogeneidad, ofrecen una visión cuadrada de la diversidad, encapsulándola en una sola. Es por ello, que es preciso deslindarse de esta misma concepción global y comenzar a reconocer a los pueblos desde lo que -son- desde, para y en su comunidad.

Dados los estadios para aspirar a una liberación, como es propuesto por la Psicología Social Comunitaria, se considera necesario el reconocimiento de las –diferencias- como postura política, dada la resistencia irónica de la modernidad en aceptarlas. Como elemento de partida se propone: Aceptación, sin miras de una intencionalidad adicional y por ende a la par del trabajo de fortalecimiento, empoderamiento y resistencia comunitaria. Logrando por medio de esto, el rescate a factores esenciales para crear mundos en “conjunto” como; el trabajo con y para el crecimiento de todos, relación ambiente-humano en equilibrio, intercambio etc.

Si bien, haciendo valer una función de la Psicología Social Comunitaria, en tanto uno de sus postulados incluye la comprensión significación y resignificación dado

su carácter –construccionista- de las realidades, esta puede coadyuvar a cambios graduales tanto en lo individual como en lo comunitario. Cambios que surgen de la necesidad de resolver conflictos y lograr el desarrollo dentro de sus pueblos. El verdadero sentido que tiene mencionar a la Psicología Social Comunitaria en este proceso, surge de su posición en interesarse por grupos vulnerables y su afán de aportarles herramientas para su progreso en sus propios términos comunitarios que a su vez visibilice, como se ha mencionado, a otras formas de existencia.

La educación (resignificada), si bien, desde una noción –popular-, puede permitir a los integrantes de los pueblos originarios fortalecer su organización interna, significando a su vez los cambios, no implica pretender un enclaustramiento socio-histórico.

Dialogar los cambios con otros, puede ser una vía, en cuánto esto no sea posible, **visibilizar** por el momento lo -diferente-, no por las formas acostumbradas en concebir a la educación sino desde procesos propios de existir. Visibilizar la legitimidad en oportunidades efectivas para su diferencia en donde, acaso lo más importante, es –que ellos decidan lo mejor para sus comunidades-: posibilitar procesos de vinculación con la modernidad legítimos, sin forzar en la homogeneidad.

Aspirar por dejar –ser-, es el anhelo...

REFERENCIAS

1. Barrero, E. (2015). Lo que se tiende a olvidar en la obra de Ignacio Martín-Baró. *Teoría y Crítica de la Psicología* 6 (1). pp. 26-47
2. Bauman, Z. (1996). Apartado 1. La Modernidad “Desmembrada” y ambivalencia Capítulo 2. Modernidad y ambivalencia. Las consecuencias perversas de la modernidad. *Modernidad, contingencia y riesgo*. pp. 73-121.
3. ____, (2000). Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, Argentina. pp. 1-9.
4. ____, (2006). Vida Líquida. Editorial Paidós. Barcelona. pp. 9-57
5. Bertely, M. (S/N). Panorama histórico de la educación para los indígenas en México. CEISAS, México.
6. Burton, M. (2004). La psicología de la liberación: aprendiendo de América Latina. Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial. 1 (4) UAM-I, México. pp. 101-124.
7. Calderón, J. & López, D. (2016). Orlando Fals-Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. I Encuentro hacia una Pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. pp. 1-7.
8. Cimadamore, A., Eversole, R. & McNeish. (2006). Pueblos indígenas y pobreza. *Una introducción a los enfoques multidisciplinarios*. Buenos Aires: CLACSO pp. 8-33.
9. Citarella, L. (1990). Capítulo 1. México. *La educación indígena en América Latina*. TOMO I. UNESCO/GTZ. Ediciones Abya-Yala pp. 1-35
10. Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios Revista Latinoamericana de Educación* 3 (1). pp. 102-115.
11. Corona, S. et.al. (2007). Entre voces (Fragmentos de educación entrecultural). Sarah Corona Berkin y otras voces. Universidad de Guadalajara.
12. Corona, S. & Pérez, M. (2010). Apartado 2. Interculturalidad en la encrucijada. *Cinco desaciertos de la educación intercultural y una estrategia indígena*. Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. GTZ. pp. 20-25

13. Diario Oficial, Miércoles 30 de Abril de 2014. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
14. Diez, C. & Parres, F. (S/N). Educación Autónoma, interculturalidad, transmisión de saberes y resistencia: El caso de la Escuelita Zapatista. CIESAS-Golfo
15. Dobles, I. (2015). Psicología de la liberación y psicología comunitaria latinoamericana. Una perspectiva. *Teoría crítica de la Psicología* 6 (1). pp. 122-139.
16. Esposito, R. (2012). Comunidad, inmunidad y biopolítica. La sociedad del cansancio. Herder Editorial. España.
17. García, P. (2005). El enigma de la docilidad: Sobre la implicación de la Escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia. Editorial: VIRUS. pp. 1-65
18. ____ (2009). La bala y la escuela (Holocausto Indígena): Modos en que la educación oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policíaco-militares en los pueblos indios de México. www.pedrogarciaolivoliteratura.com pp. 1-174
19. Giebeler, C. (2010) Apartado 2. Interculturalidad en la encrucijada. *Conceptos de Inter-, Trans- e Interculturalidad en la Educación* Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. GTZ. pp. 15-20.
20. Hamel, R. & Muñoz, H. (1981). Bilingüismo, educación indígena y conciencia lingüística en comunidades otomíes del Valle del Mezquital, México. *Estudios Filológicos*. 16 (1) pp. 1-36
21. Hall, G. & Anthony, H. (2006). Apartado 1. Introducción: La década de los pueblos indígenas en América Latina. *Pueblos Indígenas, Pobreza y Desarrollo Humano en América Latina: 1994-2004*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Mayol Ediciones S.A. Bogotá, Colombia. pp. 1-27.
22. Hirmas, C. (2008). Primera Parte. Apartado 2. Breve panorama de políticas educativas de atención a la diversidad. *Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. pp. 25-39
23. Jiménez, J. & Calderón, R. (2010) Apartado 4. La diversidad cultural y su incorporación al modelo educativo nacional: los casos de Argentina, México y Perú. *Diversidad cultural: Un reto para las instituciones educativas*. Universidad de Guadalajara. pp. 171-185

24. Fals-Borda, O. (2012). Ciencia, compromiso y cambio social. Editorial: El Colectivo-Lanzas y Letras-Extensión Libros. pp. 147-333.
25. Kaltmeier, O. (2010). Apartado 1. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía. *Educación Intercultural y Políticas de Identidad*. Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. GTZ. pp. 3-8
26. Kurtnitzki, H. (1994) ¿Qué quiere decir modernidad? Los desafíos del mercado actual. Jornada semanal.
27. Larrea, F. (2010). Tesis para obtener el título de Maestría en Ciencias Sociales con mención en estudios ecuatorianos. "Estado Neoliberal y movimiento indígena: neoindigenismo, biopolítica y representación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. pp. 74-77.
28. López, J. & Peláez, O. (2012). La globalización neoliberal y los pueblos indios de Chiapas. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Programa universitario México Nación multicultural- UNAM. pp. 1-7
29. Maldonado, I. (2010). De la multiculturalidad a la interculturalidad: La reforma del Estado y los Pueblos Indígenas en México. *Revista Andamios* 7 (14) pp. 1-10.
30. Marín, G. (1980). Hacia una Psicología Social Comunitaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 12 (1). pp. 171-180
31. Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. 1 (2). pp. 7-14.
32. ____, (2015). El papel del psicólogo en un proceso revolucionario (1980). *Teoría Crítica de la Psicología* 6 (1) pp. 487-490.
33. Michéa, J. (2002). La escuela de la ignorancia. Acquarela Libros, Madrid.
34. Mejía, M. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular). Consejo de Educación de adultos de América Latina (CEAAL). BMZ.
35. Mendoza, R. (S/N). *La psicología social comunitaria como una alternativa en la educación no formal en comunidades marginadas indígena y urbana y su intervención en el ámbito religioso*. Tesis de licenciatura no publicada, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
36. Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología* 16 (3). pp. 387-400.

37. Montero, M. (2004). Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
38. ____ (2011). Nuevas Perspectivas en Psicología Comunitaria y Psicología Social Crítica. Ciencias Psicológicas (1) pp. 61-68
39. Muñoz, C. & Vázquez, V. (2012). El Estado Neoliberal y las mujeres indígenas. Un estudio de caso de la Sierra Negra de Puebla. Revista Espiral. Guadalajara 19 (53) pp. 92-121.
40. Muñoz, H. (1998). Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas bilingües. Revista Iberoamericana de Educación: Educación, Lenguas, Culturas. 1 (17).
41. Muñoz, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 4 (2) pp. 1-22.
42. Navarrete, F. (2008). Los pueblos Indígenas de México (Pueblos indígenas del México Contemporáneo) Monografías CDI, México. pp. 1-70.
43. Ocampo, J. (2009). El Maestro Orlando Fals Borda sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. Rhela 12(1) pp. 13-41.
44. Olguin, G. (2001). Estado Nacional y Pueblos Indígenas. El caso de México. *IV Congreso Chileno de Antropología*. Colegio de Antropólogos de Chile A.G, Santiago de Chile.
45. Olivera, M. Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999. Visitado: Julio 2017.
46. Pérez, F. (1996). Las comunidades indígenas: ¿Integración o autonomía? Revista Vuelta. No. 240. pp. 22-25
47. Pérez, A. (2002). Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad.
48. Ratner, C. (2015). Recuperación y promoción de las ideas de Martín-Baró sobre psicología, cultura y transformación social. Teoría y Crítica de la Psicología. 6 (1). pp. 48-76.
49. Ramírez, P. (2006) *La psicología social comunitaria: un enfoque alternativo*. Tesis no publicada, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
50. Rincón, J. (2015). Pensamiento crítico en Fals-Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana 36 (112) pp. 171-203.

51. Sandoval, E. & Montoya, J. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población* 19 (75). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. pp. 1-28
52. Schmelkes, S. (2001): *Educación Intercultural*. Conferencia presentada en la inauguración del diplomado en Derecho y Cultura Indígena, impartido por la Asociación Mexicana de Naciones Unidas y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Tlalpan. México.
53. _____ (2005). La interculturalidad en la Educación básica. Texto base del Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias organizado por Editorial Santillana. Consultado: 23 de Mayo del 2018. pp. 1-10
54. _____ (2011). México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. Texto base del V Foro Virtual: Educación para la interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derecho Lingüísticos organizado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE). <https://aulaintercultural.org/> Consultado: 23 de Mayo del 2018.
55. _____ (2011). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Presentación en el Panel sobre vulnerabilidad educativa en el Seminario Internacional "Medición de Grupos Sociales Vulnerables". Organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). pp. 1-9
56. Ströbele-Gregor, J. (2010). Apartado 1. Educación intercultural, políticas de identidad y ciudadanía. *La educación intercultural bilingüe y pueblos indígenas en América Latina - ¿un aporte para la construcción de una sociedad democrática e incluyente?* Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. GTZ. pp.8-14
57. Tovar, M. (2001). *Psicología Social Comunitaria: Una alternativa teórico-metodológica*. Editorial: Plaza y Valdés. México.
58. UNESCO (2002). Conferencia General, 31ª Reunión, París 2001. Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001242/124249s.pdf>. Fecha de consulta: 12 de mayo de 2018.
59. Veiga-Nieto, A. (2013) Capítulo 1. La Biopolítica desde América Latina: Biopolítica y educación. *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano #1: Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y Educación*. Compilado por Mercedes Ruvituso, -1ª ed.- Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria. pp. 10-20.

60. Vergara, M. (2010). Apartado 4. La atención a la interculturalidad, una utopía en construcción: el caso de México. *Diversidad cultural: Un reto para las instituciones educativas*. Universidad de Guadalajara. pp. 127-149
61. Wiesenfeld, E. (2014). La Psicología Social Comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis? *Psicoperspectivas*, 13 (2). pp. 6-18. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl>.
62. Wolcott, G. (1974). El Maestro como enemigo. *Lecturas de antropología para educadores*. Editorial Trotta, Madrid. pp. 243-258.
63. Zizek, S. (2012). *En defensa de la intolerancia*. Ediciones Sequitur, Madrid.